



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores.

Tese elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação
na Especialidade de Formação de Formadores

Orientador: Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Júri:

Presidente:

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Professor Catedrático Aposentado da Faculdade de Motricidade Humana da
Universidade Técnica de Lisboa

Doutora Maria Assunção Flores Fernandes

Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do
Minho

Doutor Luís Miguel Carvalho

Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade de
Lisboa

Doutora Maria do Céu Neves Roldão

Professor Coordenadora com Agregação Aposentada da Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Santarém

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor António José Mendes Rodrigues

Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

João Paulo Pereira Pinto da Costa

Março 2015

O trabalho apresentado nesta dissertação foi apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através da atribuição de Bolsa Individual de Doutoramento com a referência SFRH/BD/49040/2008

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Declaração de Reprodução da Tese

Nome: João Paulo Pereira Pinto da Costa

Endereço eletrónico: joao_paulo_costa@live.com.pt Telefone: 966804487

Número do Cartão de Cidadão: 11955236

Título: O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores.

Orientador: Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Ano de conclusão: 2015

Doutoramento: Ciências da Educação na especialidade de Formação de Formadores

É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

Cruz Quebrada, 20/ 03 / 2015

Assinatura



**À Rita, à Beatriz, e a Ti que ainda não te conhecemos
mas que já marcaste a nossa vida em tão pouco tempo,
por me levarem mais longe do que alguma vez imaginei.
Obrigado pelo tempo e amor incondicional!**

Agradecimentos

Porque neste percurso foram vividas dificuldades e sucessos que tive o prazer de partilhar com várias pessoas que, num momento ou noutro, me foram diretamente importantes nessas experiências, aqui fica o meu profundo e sincero reconhecimento.

À minha eterna orientadora Mónica Teixeira que me desafiou no meu ano de estágio pedagógico e incentivou à minha entrada neste processo. Foi consigo que tudo começou e nunca o esquecerei.

Ao Professor Marcos Onofre que formalizou esse desafio e sempre manifestou sentimentos e atitudes perante mim e o meu trabalho de uma forma aberta, positiva, crítica, amiga e colegial que foram determinantes para me manter focado e animado, refletindo-se a sua orientação neste trabalho.

À Joana Castro, que muito estimo como colega e amiga, com quem entrei neste processo e que ajudou a proporcionar um clima de partilha e apoio que facilitou o trabalho que apresentámos à Fundação para a Ciência e Tecnologia.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo financiamento concedido e à Faculdade de Motricidade Humana, antiga Universidade Técnica de Lisboa e atual Universidade de Lisboa, que é a minha casa de formação inicial e um sonho tornado realidade, e que agora amplia a sua presença no meu percurso académico como instituição de acolhimento deste doutoramento.

À irmã de coração e de armas que ganhei pelo caminho, Maria Martins, por tudo o que vivemos nas longas jornadas de trabalho, e pelo ambiente profissional e pessoal que criámos em conjunto que se manterá pela nossa vida levando-nos seguramente a concretizar vários projetos e sonhos comuns e individuais.

Às escolas participantes, mas em particular às quatro escolas que permitiram a minha entrada na sua vida profissional, colegial e pedagógica, dirigindo o agradecimento às respetivas direções, e todos os professores e alunos participantes. Sem a vossa disponibilidade nada do que aqui se apresenta teria sido possível.

Aos parceiros do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Adilson Marques, Ana Naia, Ana Quitério, António Pedro, António Rodrigues, Filipa Soares, Filomena Araújo, Francis Anacleto, João Martins, Lara Pinto, Carlos Januário, e Teresa Violante pela partilha, conversa, apoio e dinamismo que me foram mobilizando e motivando a continuar.

Ao Jorge Mira e à Lúdia Carvalho, verdadeiros mentores e amigos, humanos como há poucos, e profissionais que tenho como referência a que aspiro alcançar, que me mantiveram “na linha” e que me puxaram para a frente, nem que fosse pela “simples” presença e disponibilidade.

Aos amigos da Sociedade Portuguesa de Educação Física e do Conselho Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física e outros com quem fui partilhando diferentes vivências ou que simplesmente proporcionavam um ambiente que me levava para fora do doutoramento, criando importantes momentos de interrupção e de frescura social.

Aos pares de profissão Professor Duarte Araújo e Ana Paulo, pela disponibilidade para conversar, partilhar dúvidas, e aprofundar algumas questões que foram bastante importantes para aspetos críticos deste trabalho.

À minha família pelo apoio e orgulho manifestado, mas com um especial obrigado para o Manuel, a Luísa, a Sofia e o Nuno por terem proporcionado uma estrutura de suporte à minha esposa e filha que, espero, minimizava a minha ausência ao longo dos cinco anos que durou este trabalho.

E finalmente, e mais importante, à minha querida esposa Rita e adorada filha Beatriz, por terem sacrificado o seu tempo e abdicado da minha presença para me proporcionarem as condições necessárias a todas as tarefas inerentes ao processo. Mais importante que isso, por me terem proporcionado o foco que dirigia e iluminava os momentos mais escuros de menor conforto ou até vontade. Foi a vossa presença na minha cabeça e no meu coração, que, em primeira instância, me levaram a caminhar e conseguir concluir esta longa jornada.

Resumo

O estudo das condições que potenciam o ensino-aprendizagem em educação física precisa de considerar mais consistentemente e explicitamente as evidências do mesossistema estabelecido entre as ecologias do trabalho colaborativo do grupo disciplinar e as das suas aulas. Especificamente, incita-se à compreensão como a negociação integradora do sistema social dos alunos pode ser potenciada pelo grupo disciplinar. Para alcançar essa compreensão articularam-se os modelos das comunidades de aprendizagem profissional e da ecologia da aula, através da bioecologia do desenvolvimento humano.

Conduziu-se um desenho de estudo de caso longitudinal integrado, triangulando métodos, fontes e dados de um grupo disciplinar de educação física com qualidade colaborativa. Simultaneamente, observaram-se duas ecologias de aulas de educação física, diferenciadas pelas disposições de negociação dos respetivos professores, detalhando paralelamente os perfis de agenda social dos alunos para essas ecologias.

Os resultados permitem salientar a interação das propriedades Pessoa-Contexto-Processo-Tempo como condições mesossistémicas favorecedoras da integração do sistema social dos alunos, nomeadamente: as características do grupo como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração; a interação macrossistémica e a alternância intencional cíclica grupo-aula; e a articulação entre o desenvolvimento curricular colaborativo e a partilha e produção de conhecimento em espirais curriculares plurianuais e anuais. Estas condições refletiram-se nas ecologias das aulas como semelhanças tendencialmente integradoras do sistema social na instrução e na organização. Todavia, também emergiram particularidades em cada ecologia traduzidas numa congruência mais consistente entre os perfis de agenda social encontrados para o envolvimento integrador, por associação às diferenças de alinhamento instrucional na negociação pelos professores.

Este estudo lança implicações para a investigação relacionadas com a verificação e aprofundamento das condições mesossistémicas identificadas. Paralelamente, a prática profissional de professores e de formadores de professores encontra implicações sobre a melhoria da qualidade colaborativa profissional para promover continuamente melhores experiências de ensino-aprendizagem da educação física nos microssistemas aqui analisados.

Palavras-Chave:

Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano; Comunidades de Aprendizagem Profissional; Ecologia da Aula; Grupo Disciplinar de Educação Física; Sistema Social dos Alunos

Abstract

The study of the conditions that enhance teaching and learning in physical education needs to consider more consistently and explicitly the evidences of a mesosystem established between the ecologies of the subject department's collaborative work and those of their lessons. Specifically, the understanding of how the subject department can enhance the integrative negotiation of the students' social system is incited. To achieve this understanding, models of professional learning communities and classroom ecology were articulated through the bioecology of human development.

For this purpose, it was conducted an embedded longitudinal case study, triangulating methods, data and sources of one physical education subject department with collaborative quality. Simultaneously, two physical education classroom ecologies were differentiated by the teachers' negotiation dispositions, while profiling, in parallel, the students' social agenda for these ecologies. Results highlight the Person-Context-Process-Time interactions as mesosystemic conditions that promote the students' social system integrative negotiation. More specifically, these mesosystemic conditions are: the characteristics of the group as a professional learning community focused on integrative mechanisms; the macrosystemic interaction and the intentional group-lesson cyclical interplay; and the articulation between the collaborative curricular development, and knowledge sharing and production within multiannual and annual curricular spirals. As a reflection, classroom ecologies evidenced similarities towards integrating the students' social system in instruction and organisation. However, classroom ecologies also showed emerging particularities, which translated into a more consistent congruence between the social agenda profiles found for the integrative setting, associated to differences of instructional alignment in the negotiation by the teachers.

This study sheds implications for research dedicated to verify and deepen the identified mesosystemic conditions. Alongside, the professional practice of teachers and teacher educators finds implications for improving quality on collaborative professional experiences to, continuously, promote better physical education teaching and learning experiences in the microsystems here analysed.

Key Words:

Bioecology of Human Development Model; Professional Learning Communities; Classroom Ecology; Physical Education Subject Department; Students' Social System

Índices

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Índices	VII
Índice Geral	VII
Índice de Figuras	XIII
Índice de Tabelas	XV
Introdução	1
Parte I – PROBLEMÁTICA	7
1 O Paradigma Bioecológico no Estudo do Processo Ensino-Aprendizagem	8
1.1 O Paradigma Bioecológico Aplicado ao Contexto Educacional... da Educação Física	8
1.1.1 A Bioecologia do Desenvolvimento Humano como Ponto de Partida para a Investigação Educacional	9
1.2 Posicionamento nas Linhas de Investigação da Bioecologia Educacional na Educação Física – Importância do Estudo do Mesossistema Grupo de Professores – Sala de Aula	23
1.2.1 Problemáticas Microssistêmicas Sobre a Mudança Escolar na Educação Física	25
1.2.2 Problemáticas Microssistêmicas Sobre a Sala de Aula de Educação Física	31
1.3 Síntese	36
2 Estudo do Microssistema do Trabalho Colaborativo dos Professores de Educação Física	37
2.1 O Trabalho Colaborativo como Fator de Aprendizagem Profissional na Qualidade do Ensino	38
2.1.1 Trabalho Colaborativo nos Microssistemas Escolares	42
2.1.1.1 O “Elo Perdido” do Departamento de Professores	61
2.1.1.2 Um Problema Concetual no Estudo do Trabalho Colaborativo	71
2.1.2 O Trabalho Colaborativo pela Lente das Comunidades de Aprendizagem Profissional	75
2.2 A Comunidade de Aprendizagem Profissional dos Professores de Educação Física	98
2.2.1.1 Crenças, Valores e Visões Partilhadas	103
2.2.1.2 Liderança Apoiente e Partilhada	118
2.2.1.3 Aprendizagem Intencional Coletiva e Sua Aplicação	122
2.2.1.4 Condições de Suporte	129
2.2.1.5 Prática Pessoal Partilhada	132
2.3 Problemática Microssistêmica da Qualidade do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física	133
2.4 Síntese	138
3 Estudo Do Microssistema Da Aula De Educação Física	139

3.1	A Ecologia da Aula Enquanto Modelo Teórico de Estudo do Processo de Gestão da Aula	139
3.1.1	A Base Conceitual da Ecologia da Aula	143
3.1.1.1	<i>Sistemas de Tarefas de Instrução e de Gestão</i>	144
3.1.1.2	<i>Sistema Social dos Alunos</i>	149
3.2	Qualidade do Ensino em Educação Física	153
3.2.1	O Professor na Ecologia da Aula de Educação Física	154
3.2.1.1	<i>Implementação das Tarefas</i>	156
3.2.1.2	<i>Responsabilização e Supervisão sobre as Tarefas</i>	174
3.2.1.3	<i>Negociação das Tarefas e da Ecologia da Aula</i>	188
3.2.1.4	<i>Prevenção da Ordem</i>	198
3.2.2	O Aluno na Ecologia da Aula de Educação Física	201
3.2.2.1	<i>Respostas e Sistema Social dos Alunos</i>	202
3.2.2.2	<i>Caraterísticas dos Alunos</i>	213
3.3	Problemática Microssistémica da Qualidade do Ensino da Educação Física	220
3.4	Síntese	223
4	Delimitação do Problema em Estudo	224
Parte II – METODOLOGIA		227
1	Ética da Investigação	228
2	Operacionalização Conceitual	229
2.1	Operacionalização Conceitual do Microssistema do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física	229
2.2	Operacionalização Conceitual do Microssistema da Ecologia da Aula de Educação Física	233
2.3	Operacionalização Conceitual do Mesossistema Grupo Disciplinar/Ecologia da Aula de Educação Física – Retorno à Questão Central	236
3	Posicionamento e Desenho Metodológico	238
3.1	Posicionamento Metodológico	238
3.1.1	A Natureza de Descoberta – O Ponto de Partida para a Verificação Empírica	238
3.1.2	O Estudo de Caso Singular Longitudinal Integrado	240
3.1.3	A “Coexistência” Quanti-Qualitativa numa Dimensão Multimetodológica Interpretativa e Orientação Indutivo-Dedutiva	244
3.2	Desenho Metodológico – Uma Proposta de Integração Iterativa e Interativa Ecológica	247
4	Recolha e Análise dos Dados	251
4.1	Recolha e Análise sobre o Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física	251
4.1.1	Seleção do Envolvimento Crítico Favorável – O Grupo Exemplar	251
4.1.1.1	<i>Breve Descrição das Condições de Participação do Grupo Disciplinar de Educação Física</i>	253
4.1.2	Captação das Perceções Coletivas (e sobre o coletivo) de Professores	254
4.1.2.1	<i>Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional</i>	255

4.1.2.2	<i>Entrevista ao Coordenador do Grupo Disciplinar</i>	262
4.1.3	Captação das Condições do Desenvolvimento do Trabalho Colaborativo	265
4.1.3.1	<i>Observação das Interações Coletivas</i>	266
4.1.3.2	<i>Documentos Coletivos do Trabalho Colaborativo</i>	271
4.2	Recolha e Análise sobre a Ecologia da Aula	276
4.2.1	Os Envolvimentos Críticos das Aulas de educação física – Ecologias (Não) Integradoras pelos Professores e Perfis de Agenda Social dos Alunos	277
4.2.1.1	<i>Pressupostos para a Seleção dos Professores</i>	278
4.2.1.2	<i>Captação e Análise das Disposições de Negociação pelos Professores</i>	278
4.2.1.3	<i>A Seleção dos Professores como Representativos de Ecologias Distintas</i>	284
4.2.1.4	<i>Pressupostos para a Seleção (global e específica) dos Alunos</i>	286
4.2.1.5	<i>Captação e Análise das Disposições de Participação pelos Alunos</i>	287
4.2.1.6	<i>A Seleção dos Alunos como Representativos da Globalidade da Escola e da Especificidade da Turma nas Ecologias de Educação Física</i>	296
4.2.2	Captação e Análise das Condições da Ecologia da Aula	302
4.2.2.1	<i>Observação da Ecologia da Aula</i>	303
4.2.2.2	<i>Documentos de Apoio à Ecologia da Aula</i>	311
5	Limitações do Estudo	312
	Parte III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	313
1	O Grupo Disciplinar de Educação Física como Comunidade de Aprendizagem Profissional Facilitadora de Pedagogias Integradoras	314
1.1	Perfil do Trabalho do Grupo Disciplinar de Educação Física – A Integração da Agenda Social dos Alunos pela Comunidade de Aprendizagem Profissional	314
1.2	Caraterísticas Coletivas do Grupo Disciplinar de Educação Física	319
1.2.1	Identificação Coletiva como Comunidade de Aprendizagem Profissional	319
1.2.1.1	<i>Uma Visão Coletiva de Operacionalização Colaborativa do Desenvolvimento Curricular e Legitimação da Educação Física</i>	324
1.2.1.2	<i>A Liderança como Charneira Estratégica Partilhada no Funcionamento Colaborativo e na Qualidade Pedagógica do Grupo Disciplinar</i>	327
1.2.1.3	<i>Aprendizagem em Grupo para Melhorar o Trabalho Colaborativo e a Qualidade do Ensino – A Importância e a Dificuldade das “Ideias à Frente das Práticas”</i>	331
1.2.1.4	<i>Partilhar a Prática Pessoal Como Desafio Coletivo e Individual</i>	337
1.2.1.5	<i>A “Processualização” das Condições Estruturais e Relacionais Para o Bom Funcionamento do Grupo e Para Uma Educação Física de Qualidade</i>	341
1.2.2	O Hibridismo de Negociação na Comunidade de Aprendizagem Profissional como Mediador da Gestão da Diversidade Pedagógica	348
1.2.2.1	<i>A Emergência de Padrões Didáticos e Pedagógicos de Integração da Agenda Social nas Práticas dos Professores do Grupo de Educação Física – Caraterísticas e Interações</i>	348
1.2.2.2	<i>Especificação das Disposições Coletivas de Negociação – Tendências Integradoras no Hibridismo da Negociação Para Regular a Diversidade Pedagógica</i>	354

1.3	O Contexto de Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física	361
1.3.1	Mudanças no e pelo Macrossistema – Definição de Vetores no Grupo Disciplinar	365
1.3.1.1	<i>O Vetor Primário - Valores e Finalidades Educacionais e Curriculares</i>	366
1.3.1.2	<i>Impermeabilidade aos Constrangimentos Governativos da Carreira Docente e Dificuldades na Legitimação da Educação Física como Vetor Secundário</i>	370
1.3.2	Gestão do Exossistema para a Melhoria das Aprendizagens e Sucesso dos Alunos	373
1.3.3	O Contexto-Escola na Auto-Organização do Grupo Disciplinar de Educação Física	377
1.3.3.1	<i>As Intenções de Participação Congruente pelos Alunos como Elemento de Reciprocidade Mesossistêmica</i>	381
1.3.4	A Intencionalidade do Mesossistema Grupo-Aula pelo Microsistema do Grupo Disciplinar de Educação Física	384
1.3.4.1	<i>A Estruturação Coletiva-Colaborativa no Sistema de Tarefas de Organização</i>	388
1.3.4.2	<i>Desenvolvimento Do e Pelo Grupo Disciplinar de Educação Física – Potenciação da Interação com a Ecologia da Aula</i>	392
1.4	Processos do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física	402
1.4.1	Espiraís, Etapas e Fases de Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física	406
1.4.1.1	<i>A Espiral Plurianual de Desenvolvimento Curricular da Educação Física – Articulação Vertical entre os Ciclos de Escolaridade e Estruturação dos Ciclos de Escolaridade</i>	406
1.4.1.2	<i>A Espiral Anual de Desenvolvimento Curricular da Educação Física</i>	412
2	Os Microsistemas das Aulas de Educação Física como Contextos de Expressão Colaborativa e Individual	434
2.1	O Envolvimento Integrador da Agenda Social dos Alunos	436
2.1.1	Contexto da Aula de Educação Física Integradora	437
2.1.1.1	<i>Da Heterogeneidade dos Alunos à Negociação do Compromisso com o Seu Sucesso</i>	437
2.1.1.2	<i>Articulação Integradora dos Sistemas de Tarefas</i>	443
2.1.2	Disposições da Turma para a Ecologia Integradora da Aula de Educação Física	451
2.1.3	Processos de Gestão da Aula Integradora	453
2.1.3.1	<i>A Integração Pedagógica do Sistema de Tarefas de Instrução pela Articulação das Participações do Professor e dos Alunos com o Grupo Disciplinar de Educação Física</i>	454
2.1.3.2	<i>A Rotinização, Diferenciação e Abertura do Sistema de Tarefas de Organização para a Integração Pedagógica</i>	465
2.1.3.3	<i>A Gestão do Sistema Social dos Alunos pelo Professor Integrador</i>	469
2.2	O Envolvimento Não Integrador da Agenda Social dos Alunos	473
2.2.1	Contexto da Aula de Educação Física Não Integradora	474
2.2.1.1	<i>Do Diagnóstico de Turma à Redução Prognóstica dos Compromissos Coletivos</i>	475
2.2.1.2	<i>Convergências e Divergências Mesossistêmicas na Articulação dos Sistemas de Tarefas da Ecologia Não Integradora</i>	480
2.2.2	Disposições da Turma para a Ecologia Não Integradora da Aula de Educação Física	488
2.2.3	Processos de Gestão da Aula Não Integradora	490
2.2.3.1	<i>Abertura dos Limites e Responsabilização Passiva Mediadas por Orientações Coletivas-Colaborativas nas Tarefas de Instrução</i>	490

2.2.3.2	<i>Incongruências do e no Sistema de Tarefas de Organização</i>	503
2.2.3.3	<i>Influências da Atuação nos Sistemas de Instrução e de Organização na Gestão do Sistema Social dos Alunos</i>	507
Parte IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		512
1	Análise do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física	513
1.1	Caraterísticas Coletivas do Grupo Disciplinar	513
1.2	Contexto do Grupo Disciplinar	523
1.3	Processos do Grupo Disciplinar	528
2	Análise da Qualidade de Ensino da Educação Física	538
2.1	Contexto das Ecologias de Educação Física	538
2.2	Caraterísticas dos Alunos nas Ecologias de Educação Física	540
2.3	Processos de Gestão das Ecologias de Educação Física	542
3	Análise do Mesossistema Grupo-Aula	557
3.1	Interações das Características Coletivas do Grupo Disciplinar com a Ecologia da Aula de Educação Física	559
3.2	Interações do Contexto Coletivo do Grupo Disciplinar com a Ecologia da Aula de Educação Física	565
3.3	Interação da Articulação Processo/Tempo Pelo Grupo Disciplinar com a Ecologia da Aula de Educação Física	570
Parte V – CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES		578
1	Conclusão	579
1.1	Caraterísticas do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física Promotoras da Integração do Sistema Social	579
1.2	Caraterísticas da Gestão da Ecologia da Aula de Educação Física Potenciadas pelo Trabalho Colaborativo do Grupo	585
1.3	Caraterísticas do Mesossistema Estabelecido Entre o Grupo Disciplinar e a Ecologia da Aula	588
2	Implicações	591
Bibliografia		595
CD de Anexos		612

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquematização do Paradigma Bioecológico do Desenvolvimento Humano.	20
Figura 2 - Características e elementos individuais, sociais e culturais do processo de aprendizagem profissional. Adaptado de “A tale of two teachers: Learning to teach over time”, por M. Cochran-Smith, 2012, <i>Kappa, Delta, Pi Record</i> , 48, p.113.....	26
Figura 3 - Estádios de desenvolvimento das comunidades de prática. Copiado de <i>Communities of practice: Learning as a social system</i> , por E. Wenger, n.d., Retirado em Novembro, 2010, de http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml	74
Figura 4 - Excerto do instrumento “Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem”.	80
Figura 5 - Modelo de escolas operantes como comunidades de aprendizagem profissional efetivas. Adaptado de <i>Creating and sustaining effective professional learning communities</i> (pp.152, 153), por R. Bolam et al, 2005, Bristol: Department of Education and Skills.	88
Figura 6 - Representação esquemática da agenda social dos alunos. Adaptado de <i>Classroom management: Students’ perspectives, goals, strategies</i> , apresentado na Annual Meeting of the American Educational Research Association, por J. Allen, 1983, p.19.....	151
Figura 7 - Modelo teórico do espectro de estilos de ensino. Copiado de <i>Teaching Physical Education</i> (p.10), por M. Mosston e S. Ashworth, 2008, n.l.: Spectrum Institute for Teaching and Learning.	158
Figura 8 - Exemplo de uma época de <i>sport education</i> . Copiado de “An ecological analysis of a sport education season”, por P. Hastie, 2000, <i>Journal of Teaching in Physical Education</i> , 19, p.359.	165
Figura 9 - Reconcetualização e ampliação da ecologia da aula proposta por McCaughtry, Tischler, e Flory. Copiado de “The ecology of the gym: Reconceptualized and extended”, por N. McCaughtry, A. Tischler, e S. Flory, 2008, <i>Quest</i> , 60, p.270.....	213
Figura 10 – Modelo teórico do mesossistema para o desenvolvimentocurricular e integração pedagógica em Educação Física através do microssistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar e do microssistema da ecologia da aula.....	226
Figura 11 – Esquematização do modelo de estudo de caso singular integrado. Adaptado de <i>Estudo de Caso – Planejamento e Métodos</i> (p. 70), por R. Yin, 2010, Porto Alegre: Bookman.....	243
Figura 12 - Desenho metodológico	250
Figura 13 - Excerto do questionário Échelle des Négociations Perçues en Éducation Physique. Copiado de Influence des négociations ‘professeur-élèves’ sur la dynamique motivationnelle des élèves en education physique-Une approche basée sur la théorie de l’auto-détermination. (Docteur), por J-P. Dupont, 2009, Louvain-La-Neuve.....	280

Figura 14 - Perfil do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional facilitadora da integração da agenda social dos alunos	318
Figura 15 - Calendário de Rotação de Instalações (<i>in</i> documento GEF 18.3)	393
Figura 16 - Exemplo de situação de avaliação padrão na matéria "Bola ao Fundo" (<i>in</i> documento GEF 11 - protocolo de avaliação, p. 20).....	394
Figura 17 - Exemplo de situação de avaliação padrão para nível Elementar na matéria "Basquetebol" (<i>in</i> documento GEF 11 - protocolo de avaliação, p. 22).....	395
Figura 18 - Exemplo parcial do documento GEF 3.....	396
Figura 19 - Síntese da Conferência Curricular do 10º ano (nomes dos alunos editados).....	397
Figura 20 - Compromisso de currículo para o 3º Ciclo de Escolaridade (<i>in</i> documento GEF 8 – projeto de educação física, p. 6)	408
Figura 21 - Esquema de progressão da exigência de níveis e de currículo para o sucesso em educação física do 7º ao 12º ano de escolaridade (<i>in</i> documento GEF 11 – protocolo de avaliação, pp. 9 e 14).....	409
Figura 22 - Compilação dos resultados dos alunos na prova globalizante do 9º ano (<i>in</i> documento GEF 4).....	426
Figura 23 - Avaliação do grupo sobre os alunos do 10º ano (<i>in</i> documento GEF 1 - balanço das avaliações em educação física do primeiro período, p. 5).....	438
Figura 24 - Compilação da organização dos dados da avaliação inicial pelo professor integrador.....	440
Figura 25 - Avaliação do grupo sobre os alunos do 12º ano (<i>in</i> documento GEF 1 - balanço das avaliações em educação física do primeiro período, p. 6).....	476
Figura 26 - Compilação da organização dos dados da avaliação inicial pelo professor híbrido total	477

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterísticas da cultura profissional nas escolas públicas convencionais e como comunidades de aprendizagem profissional. Adaptado de “The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling”, por J. Nehring e G. Fitzsimons, 2011, <i>Professional Development in Education</i> , 37, p. 515.....	76
Tabela 2 - Sumário das dimensões das Comunidades de Aprendizagem Profissional (baseado em Hord, 2008; Hord & Sommers, 2008).....	79
Tabela 3 - Caraterísticas de departamentos bem e mal-sucedidos. Adaptado de “Chapter 3: A comparison of high and low performing secondary physical education programs”, por D. Castelli e J. Rink, 2003, <i>Journal of Teaching in Physical Education</i> , 22, p. 519.....	108
Tabela 4 - Caraterísticas das comunidades de aprendizagem profissional (CAP) analisadas. Adaptado de “Meaningful learning in professional development: Teaching without telling”, por K. Patton, M. Parker, e E. Pratt, 2013, <i>Journal of Teaching in Physical Education</i> , 32, p. 445.	124
Tabela 5 - Síntese das ecologias de aula encontradas por Allen. Adaptado de “Classroom management: Students’ perspectives, goals, and strategies”, por J. Allen, 1986, <i>American Educational Research Journal</i> , 23, p.451.....	152
Tabela 6 - Operacionalização concetual do microssistema do grupo disciplinar de educação física (GEF).....	230
Tabela 7 - Operacionalização concetual do microssistema da ecologia da aula de educação física	234
Tabela 8 - Distribuição demográfica dos docentes	253
Tabela 9 - Distribuição demográfica dos docentes por níveis de experiência profissional total e em contexto	254
Tabela 10 - Distribuição por escola do volume entregue e recolhido do QDPECAP	257
Tabela 11 - Organização das variáveis de análise quantitativa do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física com base no QDPECAP.....	261
Tabela 12 - Sistema de categorização aplicado aos dados das observações das interações plenárias	270
Tabela 13 - Inventário de documentos recolhidos por origem e respetivo código.....	273
Tabela 14 - Sistema de categorização aplicado aos documentos analisados.....	275
Tabela 15 - Sistema de categorização aplicado aos dados do terceiro grupo do QPPMeCGAEF .	281
Tabela 16 - Resultados da quantificação absoluta e relativa das unidades de registo codificadas por tipologia de estratégias	282
Tabela 17 – Caraterização estatística e categorização dos perfis de negociação emergentes nas perceções dos professores	284

Tabela 18 – Caraterísticas de consistência interna da escala original sobre as intenções de participação dos alunos	290
Tabela 19 - Caraterização estatística da validade fatorial e fiabilidade da escala de intenções de participação dos alunos	291
Tabela 20 - Caraterização estatística e categorização dos perfis de participação emergentes nas perceções dos alunos	296
Tabela 21 - Distribuição demográfica geral dos alunos inquiridos	297
Tabela 22 - Distribuição demográfica dos alunos por docente	297
Tabela 23 - Distribuição, caraterísticas e identificação dos alunos analisados no envolvimento integrador	300
Tabela 24 - Distribuição, caraterísticas e identificação dos alunos analisados no envolvimento não integrador	302
Tabela 25 - Exemplo de rotação de filmagem dos alunos com base nos perfis identificados na turma do envolvimento não integrador.....	304
Tabela 26 – Categorias de codificação para o sistema organização.....	305
Tabela 27 - Categorias de codificação para o sistema instrução	306
Tabela 28 - Indicadores de observação da gestão do sistema social	307
Tabela 29 – Breve caraterização das aulas filmadas por envolvimento	309
Tabela 30 - Índices de Concordância Interobservador	310
Tabela 31 - Índices de Concordância Intraobservador	310
Tabela 32 - Organização das variáveis de análise quantitativa da ecologia da aula de educação física das amostras específicas de alunos	311
Tabela 33 - Dados do Questionário do Departamento Profissional como Comunidade de Aprendizagem Profissional para cada dimensão e para o total da escala por professor e no total de professores.....	321
Tabela 34 - Dados do Questionário do Departamento Profissional como Comunidade de Aprendizagem Profissional para cada dimensão e para o total da escala por categoria de professores do grupo disciplinar de educação física.....	322
Tabela 35 - Dados do Questionário de Perceção do Professor sobre os seus Modos e Comportamentos de Gestão da Aula de Educação Física por professor	355
Tabela 36 - Dados do Questionário de Perceção do Professor sobre os seus Modos e Comportamentos de Gestão da Aula de Educação Física por categoria de professor.....	357
Tabela 37 - Discriminação das estratégias específicas dos modos de negociação por professor...	358
Tabela 38 - Discriminação das estratégias específicas dos modos de negociação por categoria de professor	360
Tabela 39 - Resultados quantitativos da análise ao contexto do grupo disciplinar de educação física	362

Tabela 40 - Resultados Coletivos do Questionário de Intenções, Conceções e Perceções Coletivas da Ecologia da Aula de Educação Física.....	382
Tabela 41 - Caracterização funcional dos professores do grupo disciplinar de educação física.....	387
Tabela 42 - Resultados quantitativos da análise ao processo de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física.....	403
Tabela 43 - Especificação do volume temporal do foco das reuniões plenárias	406
Tabela 44 - Resumo das principais semelhanças e particularidades entre as ecologias observadas	435
Tabela 45 - Especificação das disposições de negociação do professor integrador.....	437
Tabela 46 - Comparação de níveis diagnosticados e prognosticados nas matérias curriculares da área das Atividades Físicas e Desportivas programadas pelo professor integrador	441
Tabela 47 - Comparação de níveis diagnosticados e prognosticados nas matérias curriculares das áreas dos Conhecimentos e da Aptidão Física programadas pelo professor integrador.....	442
Tabela 48 - Especificação dos níveis de classificação diagnosticados e prognosticados por classe de agenda social e para a turma do professor integrador	443
Tabela 49 - Perceções coletivas e por classe de agenda social sobre a ecologia das aulas pelo professor integrador	443
Tabela 50 - Volume temporal dos sistemas de tarefas da ecologia de aula pelo professor integrador	445
Tabela 51 - Expressão temporal do sistema de tarefas de instrução na ecologia de aula pelo professor integrador	445
Tabela 52 - Presença absoluta e relativa das áreas, subáreas e matérias curriculares na ecologia da aula pelo professor integrador	446
Tabela 53 - Expressão temporal do sistema de tarefas de organização na ecologia de aula pelo professor integrador	449
Tabela 54 - Expressão temporal da categoria de "outros" episódios na ecologia de aula pelo professor integrador	450
Tabela 55 - Disposições da agenda social dos alunos, por classe e turma, para a ecologia de aula pelo professor integrador.....	452
Tabela 56 - Participação nas Tarefas de Informação na ecologia de aula pelo professor integrador	456
Tabela 57 - Participação nas tarefas de prática na ecologia de aula pelo professor integrador.....	461
Tabela 58 - Participação nas tarefas de avaliação na ecologia de aula pelo professor integrador .	465
Tabela 59 - Participação nas tarefas de formação de grupos na ecologia de aula pelo professor integrador	467
Tabela 60 - Participação nas tarefas de manipulação de material na ecologia de aula pelo professor integrador	468

Tabela 61 - Participação nas tarefas de transição na ecologia de aula pelo professor integrador ..	468
Tabela 62 - Gestão da disciplina no sistema social dos alunos na ecologia da aula pelo professor integrador	470
Tabela 63 - Gestão da clima no sistema social dos alunos na ecologia da aula pelo professor integrador	472
Tabela 64 - Especificação das disposições de negociação do professor não integrador	474
Tabela 65 - Comparação de níveis diagnosticados nas matérias curriculares da área das Atividades Físicas e Desportivas programadas pelo professor híbrido-total.....	478
Tabela 66 - Especificação dos níveis de classificação diagnosticados e prognosticados por classe de agenda social e para a turma do professor híbrido-total.....	479
Tabela 67 - Percepções coletivas e por classe de agenda social sobre a ecologia das aulas pelo professor híbrido-total	480
Tabela 68 - Volume temporal dos sistemas de tarefas da ecologia de aula pelo professor híbrido-total.....	481
Tabela 69 - Expressão temporal do sistema de tarefas de instrução na ecologia de aula pelo professor híbrido-total	481
Tabela 70 - Presença absoluta e relativa das áreas, subáreas e matérias curriculares na ecologia da aula pelo professor híbrido-total.....	483
Tabela 71 - Expressão temporal do sistema de tarefas de organização na ecologia de aula pelo professor híbrido-total	487
Tabela 72 - Disposições da agenda social dos alunos, por classe e turma, para a ecologia de aula pelo professor híbrido-total	489
Tabela 73 - Participação nas tarefas de informação na ecologia de aula pelo professor híbrdio-total	494
Tabela 74 - Participação nas tarefas de prática na ecologia de aula pelo professor híbrido-total ..	500
Tabela 75 - Participação nas tarefas de avaliação na ecologia de aula pelo professor híbrido-total	503
Tabela 76 - Participação nas tarefas de formação de grupos na ecologia de aula pelo professor híbrido-total.....	505
Tabela 77 - Participação nas tarefas de manipulação de material na ecologia de aula pelo professor híbrido-total	506
Tabela 78 - Participação nas tarefas de transição na ecologia de aula pelo professor híbrido-total	507
Tabela 79 - Gestão da disciplina no sistema social dos alunos na ecologia da aula pelo professor híbrido-total.....	509
Tabela 80 - Gestão do clima no sistema social dos alunos na ecologia da aula pelo professor híbrido-total.....	510

Introdução

Na entrada para esta dissertação sobre a investigação conduzida, entendo ser apropriado assumir, neste momento em particular, uma voz mais pessoal e partilhar a motivação que mobilizou todo o processo. Neste sentido, começo por afirmar o impacto que o grupo disciplinar de educação física onde fiz o meu percurso do Ensino Secundário teve na minha escolha tardia do percurso académico que pretendia seguir, ou seja, o das Ciências do Desporto, e muito em particular o da Educação Física. Tendo estado ligado desde sempre a diversas modalidades desportivas, e não tendo muitas oportunidades financeiras para integrar atividades desportivas formais e organizadas, a escola era o local que eu “usava” para alcançar esse ensejo de prática desportiva. Felizmente, e para minha satisfação, a oferta diversificada nessa escola permitia a exploração das diferentes atividades. Inevitavelmente, esta participação levou-me a tomar um contacto privilegiado com vários dos professores de educação física desse grupo, e era precisamente a dinâmica coletiva que eu percecionava que me atraía e que me conduziu à epifania que levaria então ao curso de Ciências do Desporto – Ramo de Educação Física e Desporto Escolar, precisamente na casa que acolheu este meu percurso de doutoramento – a Faculdade de Motricidade Humana.

No final da licenciatura, no ano letivo 2007-2008, tive o enorme prazer de regressar à casa de onde, de um modo ou de outro, nunca saí - a “minha” Escola Secundária - para realizar o processo de estágio pedagógico. Ali reencontrei alguns dos professores, a partir desse momento colegas, com quem tinha vivido marcantes experiências como aluno, mas também tive o privilégio de conhecer e trabalhar com alguns colegas que entretanto tinham entrado e pude então viver e fechar o ciclo do meu sonho – partilhar as experiências profissionais com aquele grupo que me tinha levado àquele preciso momento. Foi nesse momento que percebi toda a complexidade, ou pelo menos toda a que consegui captar, da realidade coletiva que envolve um grupo disciplinar de professores, em particular de educação física, e a sua importância para a qualidade das aulas dos alunos. Naturalmente que o grupo disciplinar da escola correspondeu às minhas expectativas na medida em que me proporcionava importantes aprendizagens e experiências, com uma abertura fantástica às nossas incursões para atualização do coletivo, mas preciso de reconhecer que o processo colaborativo era muito mais potente entre o nosso núcleo de estágio. De modo muito específico e especial, a fantástica experiência com os meus colegas de estágio, apoiados pela nossa orientadora que ainda hoje me (nos) marca pelo conhecimento, pragmatismo pedagógico, colegialidade, profissionalismo e humanismo, mostrou-me o potencial e o poder de um trabalho autenticamente colaborativo, bem como me incutiu a crença e a experiência desse potencial e poder em favor dos alunos que na altura lecionava.

Como se poderá depreender, foi este percurso e reconhecimento que me levaram ao interesse de procurar compreender como é que os grupos disciplinares de educação física se organizam colaborativamente e como é que essa organização pode facilitar a qualidade das aulas de

educação física, no sentido da aprendizagem e sucesso dos alunos. Este interesse traduz-se assim na questão central: *Como se expressa a facilitação da gestão da aula enquadrada no desenvolvimento curricular pela relação entre um trabalho colaborativo exemplar pelo grupo disciplinar de EF e os perfis de negociação implementados pelos professores em interação com a participação dos alunos no contexto de sala de aula de Educação Física?*

Motivação pessoal à parte, como em qualquer processo científico, avançou-se para a necessidade de compreender se existia um espaço para os interesses investigativos evidenciados e os possíveis contributos que a exploração desses interesses poderia trazer. O estudo da literatura para procurar esse espaço representa por isso a primeira parte desta dissertação e conclui-se com a formalização da pergunta de partida apresentada no parágrafo anterior. Na exploração desse espaço - que se encontrou - emergiu um campo maior por desbravar respeitante à raridade da investigação ecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2006), em particular na educação (Lee, 2010), e mais ainda na educação física (Onofre, 2000) como paradigma que permite captar a complexidade do processo ensino-aprendizagem pelo reconhecimento da importância dos diferentes elementos analiticamente mas, em especial, da sua interação como crítica pela força e *momentum* que induz no desenvolvimento humano – aqui assumido como objetivo mais abrangente da educação. A apresentação deste paradigma e a sua legitimação, especificamente da visão Bronfenbrenneriana através do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Evans, 2000), apresentam-se como o primeiro movimento na revisão de literatura conduzida, e que se concretiza numa primeira secção do único capítulo. Nesse movimento crítico, argumenta-se sobre a excessiva abordagem das ciências da educação centrada no isolamento sistémico ao nível micro ou macro (Bronfenbrenner, 1976) e a necessidade de se efetivarem abordagens que traduzam com maior validade ecológica o carácter multidimensional, dinâmico e complexo do processo ensino-aprendizagem. Assim, numa segunda secção que lança o final do capítulo, advoga-se a entrada cabal do mesossistema nas preocupações investigativas sobre as características e os efeitos do processo ensino-aprendizagem, com particular enfoque na atenção que a relação entre o trabalho colaborativo dos professores e a gestão da sala de aula tem merecido (Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012), inclusivamente ao nível das políticas educativas onde se incluem explicitamente as da educação física (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). O argumento central, com base nessas preocupações científicas e políticas, é então que a consideração da interação mesossistémica desses dois microssistemas permitirá elevar substancialmente a qualidade das experiências profissionais e pedagógicas, com efeitos últimos na aprendizagem e sucesso dos alunos. Subsequentemente, legitima-se a importância específica do trabalho colaborativo dos professores que se tem demonstrado como crítico para a aprendizagem profissional dos professores (Cohcran-Smith, 2012) enquanto um aspeto pouco explorado na educação física, dado o enfoque primário no desenvolvimento profissional contínuo que não tem dado o devido reconhecimento a esse microssistema (Bechtel & O'Sullivan, 2006), na linha do que acontece desde 1981 com o

estudo de Little para a educação no geral. Nesta linha temática, a literatura salienta a importância de se integrarem os diferentes níveis e contextos ecológicos, e de modo muito particular a sala de aula como o contexto último onde se expressa a qualidade desse trabalho, sendo este aspecto particularmente crítico para a educação física pela inefetividade científica a esse respeito (Armour, Makopoulou, & Chambers, 2012). Essa fragilidade investigativa é por isso demonstrada no âmbito das suas importantes implicações para os problemas continuamente realçados nos programas de desenvolvimento profissional. Em paralelo, ao nível da sala de aula, a investigação ecológica é destacada pela crescente importância que tem demonstrado para se compreender os elementos que proporcionam experiências pedagógicas de elevada qualidade na educação física (Hastie & Siedentop, 2006), havendo um apelo no sentido inverso ao do trabalho colaborativo, isto é, de compreender a sala de aula em relação ao seu contexto mais abrangente (McCaughy, Tischler, & Flory, 2008). Foca-se por isso o processo de gestão da aula como fundamental para a qualidade da relação pedagógica entre professor e aluno, onde o professor e as suas tarefas tendem a ser abordados como centrais sem a devida consideração de que o sistema social dos alunos exerce uma influência crítica para a negociação do processo mencionado (Allen, 1983; Doyle, 2006; Hastie & Siedentop).

Com base na especificação das temáticas investigativas para cada um dos microssistemas em evidência, a análise à literatura entra pelos campos teóricos particulares que serviram de base à construção do quadro conceitual de partida, sustentado num posicionamento crítico à investigação conduzida. Assim, o segundo capítulo da primeira parte dedica-se à apresentação das principais referências conceituais e empíricas que, em primeira instância, introduziram e avançaram o estudo da colaboração profissional no contexto das escolas dos professores para esclarecer e aprofundar a evidência demonstrada nas comparações internacionais dos resultados dos alunos que a maioria da variação ocorre dentro das próprias escolas (OCDE, 2009, 2013a). Dessa investigação decorre aquela que se centra no microssistema particular dos departamentos disciplinares, em que se aponta para essa unidade ecológica como um “elo perdido” (Harris, 2001). Essa especificação tem o propósito de legitimar e incentivar o estudo dos grupos de professores de uma dada área disciplinar na sua própria escola, argumentando concomitantemente a necessidade de inclusão da dimensão curricular para conferir maior validade ao estudo dos departamentos. No seguimento, introduz-se a argumentação sobre os modelos emergentes no estudo do trabalho colaborativo dos professores, no seu grupo disciplinar, em relação à importância do quadro particular das Comunidades de Aprendizagem Profissional (Hord, 2008) por se considerarem uma especificação contextual das Comunidades de Prática (Wenger, 1998). O movimento final nesta secção procura esclarecer do ponto de vista conceitual, mas também empírico, a partir de trabalhos de referência sobre a construção e sustentabilidade dos departamentos como comunidades, de onde se pode enfatizar a evidência de interação com a sala de aula e com a aprendizagem dos alunos, mas também a falta da compreensão dos mecanismos que caracterizam essa interação. Nesse movimento assume-se então o

modelo de Hord (1997, 2008) por representar uma das primeiras concetualizações que se tem atualizado devidamente, bem como tem influenciado outros modelos, dos quais se afirma o valor daquele que é revelado por Bolam e colegas (2005) pela proximidade implícita da especificação desses autores ao modelo bioecológico. Numa segunda secção do segundo capítulo apresenta-se fundamentalmente a investigação empírica sobre os departamentos de educação física, enquadrando-a nas dimensões das comunidades de aprendizagem profissional, o que permite salientar mais claramente a falta de trabalhos sobre estes departamentos como comunidades e a menor explicitação sobre a sua interação com a sala de aula. A secção final do segundo capítulo visa compilar as ideias e críticas que se foram lançando nas secções anteriores para introduzir os limites da problemática que se assume neste nível de análise.

O terceiro capítulo segue a mesma lógica, mas centrando-se na ecologia da aula de acordo com o modelo desenvolvido por Doyle (1979, 2006) que é complementado por Allen (1983, 1986). A primeira secção compila os contributos destes autores que permitiram a construção do modelo concetual aplicado no estudo deste microssistema, e que permite identificar as principais características ecológicas da aula. Entre essas características é possível salientar elementos como objetivos de gestão da aula, responsabilização, sistemas de tarefas, ou equilíbrio ecológico, mas é a negociação que assume o protagonismo por demonstrar que a relação pedagógica entre aluno e professor não é linear, nem exclusivamente desequilibrada em favor do professor. Neste sentido, torna-se possível enfatizar a importância de uma gestão da aula que promova uma participação ativa e bem-sucedida pelos alunos como capacidade que deve ser bem desenvolvida pelos professores (Arends, 2012; Schleicher, 2011), e para a qual as comunidades de aprendizagem profissional já terão sido apresentadas como um forte processo de desenvolvimento profissional (Louis & Marks, 1996). Mais especificamente, nesta primeira secção torna-se possível aclarar a influência da agenda social dos alunos no processo de gestão da aula e na (qualidade da) sua participação e aprendizagem, legitimando intrinsecamente o seu estudo no sentido de levar os professores a reconhecer e compreender os modos que alunos e professores usam para operacionalizarem e manterem as suas agendas. Na segunda secção dá-se então a apresentação empírica deste quadro na educação física, partindo de um conjunto de estudos de doutoramento liderados por Daryl Siedentop (e.g. Tousignant & Siedentop, 1983), que partilha com Peter Hastie os principais avanços e sínteses desta investigação no contexto da educação física (Hastie & Siedentop, 1999, 2006). Nesse movimento bibliográfico evidencia-se o carácter determinante da negociação por se refletir em níveis de participações diferenciados pelos alunos. Com o esclarecimento dos elementos associados ao professor, e posteriormente dos associados aos alunos, torna-se possível rematar esta secção com a importância de aprofundar a investigação sobre a negociação desenvolvida entre os professores de educação física e os seus alunos, bem como ampliá-la a outros níveis ecológicos exteriores e mais complexos, mormente ao do grupo disciplinar de educação física e à sua interação mesossistémica. A secção final do terceiro capítulo,

tal como no anterior, visa compilar as ideias e críticas que se foram lançando nas secções prévias para apresentar os limites da problemática que se assume neste nível de análise.

O último capítulo desta primeira parte integra a análise efetuada sobre a investigação concetual e empírica, conjugando os pontos de problemática levantados para definir uma questão focada no microssistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física, outra questão focada no microssistema da aula de educação física, e a questão central do estudo que aponta para a interação mesossistémica entre as ecologias anteriores.

A segunda parte desta dissertação dedica-se à apresentação e justificação das opções metodológicas, começando por apresentar a componente ética que viabilizou o estudo desenvolvido. Posteriormente é identificada a operacionalização concetual dos níveis ecológicos e quadros teóricos em estudo, partindo de uma perspetiva dialética que por um lado explora um conjunto de subquestões, e por outro confronta as proposições teóricas que se podem extrair da investigação analisada. No terceiro capítulo assume-se o posicionamento metodológico que concretiza o desenho multimetodológico de um estudo de caso integrado longitudinal composto por um grupo disciplinar de educação física e duas das suas ecologias de aula. O penúltimo capítulo da metodologia dedica-se à explanação do instrumental de recolha e de análise dos dados do grupo, cuja seleção parte de uma consulta a um conjunto de peritos, e que entretanto é aprofundado através de um questionário sobre o funcionamento colaborativo, recolha documental, observação direta das reuniões plenárias, e uma entrevista ao coordenador. No quarto capítulo apresenta-se o instrumental de recolha e análise de dados relativos às ecologias de educação física, a partir da seleção de dois professores com disposições de negociação diferenciadas de negociação da ecologia da aula. Essa seleção, partindo de um questionário semiaberto para captar as disposições pedagógicas dos professores do grupo, baseou-se na associação de critérios e de um breve estudo estatístico que permitiu extrair dois elementos com visões extremadas face à intenção de integração da agenda social dos alunos. Finalmente, com as turmas selecionadas pelos professores, foi possível extrair um conjunto de perfis de alunos nas suas turmas que serviram para selecionar casos de alunos de modo a representarem os seus respetivos perfis. Com os processos de seleção esclarecidos, complementa-se a recolha de dados com o esclarecimento dos procedimentos de observação das aulas, e da recolha documental. Esta parte finaliza com o reconhecimento de limitações e cautelas à análise de alguns dos dados.

Na terceira parte desta dissertação são revelados os dados, seguindo a organização assumida desde o início da tese, ou seja, começando por apresentar os relativos ao grupo num primeiro capítulo, e os das ecologias das aulas no último capítulo desta parte. Embora ambos os dados relativos a ambos os microssistemas sejam enquadrados pelo modelo bioecológico, para o grupo começa-se por apresentar as suas características coletivas como comunidade de aprendizagem profissional e disposições pedagógicas relativas à propriedade Pessoa. Seguidamente dá-se a apresentação dos dados relativos à propriedade Contexto, percorrendo os diferentes níveis

ecológicos na forma como se revelaram importantes para o microssistema do grupo e para o mesossistema que estabelece com a aula em relação ao favorecimento da integração da agenda social dos alunos. Finalmente, ainda no grupo disciplinar, são apresentados os dados que concernem à propriedade Processo, por sua vez articulado do ponto de vista da propriedade Tempo, também no sentido micro e mesossistêmico. No segundo capítulo começa-se por apresentar as características da ecologia de aula de educação física integradora, e só depois da não integradora. Neste capítulo, a apresentação dos dados de ambas as ecologias segue a mesma estrutura, ou seja, começa-se por apresentar os que se associam à propriedade Contexto, prosseguindo para as características dos alunos sobre a propriedade Pessoa, para então finalizar com a propriedade Processo em relação às características da gestão da aula neste âmbito.

Na quarta parte procede-se à discussão dos resultados encontrados, distinguindo uma dimensão analítica em relação a cada um dos microssistemas, um por capítulo, para no terceiro capítulo desta parte avançar para a discussão de âmbito mesossistêmico com base nas evidências constatáveis nas ecologias observadas.

Na quinta parte desta dissertação encontra-se a conclusão do trabalho e as implicações. Esta parte organiza-se por isso em dois capítulos, um primeiro dedicado à conclusão da investigação, e o último focado nas implicações. Em relação à conclusão, segue-se a lógica organizacional da quarta parte, ou seja, entrando pela dimensão analítica de cada um dos microssistemas, para fechar com o mesossistema. Especificamente na conclusão relativa aos microssistemas do grupo disciplinar de educação física e da ecologia das aulas de educação física começa-se pela componente exploratória no sentido de responder às questões analíticas, para depois proceder ao confronto com a teoria no sentido de confirmar, rebater, ou refinar as proposições introduzidas na terceira parte. No último capítulo desta parte apresentam-se as implicações onde se procura incentivar a comunidade científica, os professores de educação física, e os formadores de professores para elevar a qualidade das experiências de professores e alunos nos microssistemas endereçados ao longo do estudo.

Parte I – PROBLEMÁTICA

Esta primeira parte da problemática tem como principal objetivo estabelecer as entradas no problema a que esta investigação se propõe contribuir de modo a delimitá-lo conceitualmente. Para isso, assume-se o posicionamento crítico relativamente ao corpo teórico que tem sido produzido pela investigação educacional, no sentido de revelar cada uma das entradas em particular e o problema no geral. Procura-se portanto esclarecer a lacuna proveniente da escassa utilização do paradigma (bio) ecológico como bússola teórica das opções tomadas na investigação do processo ensino-aprendizagem como um problema em si mesmo que carece de atenção. Este paradigma marca o início e o fim do trabalho, partindo da sua perspetiva integrada de análise sobre o processo ensino-aprendizagem em Educação Física, para detalhar cada sistema em estudo. Será esta organização que lançará, no final da tese, uma discussão crítica de integração conceitual sobre a relação mesossistémica entre o microssistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de Educação Física e o microssistema da aula dessa área disciplinar, enquanto elementos que contribuem sinergicamente para a efetividade e qualidade da promoção do sucesso curricular dos alunos.

Começa-se por apresentar no primeiro capítulo a base conceitual do paradigma ecológico, de modo a salientar a sua relevância e atualidade para o estudo do processo ensino-aprendizagem concretizando um primeiro ponto de entrada de ordem conceitual valorizando as abordagens sistémicas. Em seguida, partindo da justificação da necessidade de investir numa análise de âmbito mesossistémico sobre a relação crítica entre o trabalho do grupo disciplinar de educação física e as práticas pedagógicas em sala de aula, serão apresentadas temáticas prementes na investigação relativa ao estudo de cada um dos microssistemas, permitindo o posicionamento relativamente às questões apontadas. No segundo capítulo, introduz-se a perspetiva de análise conceitual adotada para o estudo do microssistema do trabalho do grupo disciplinar, afinando desde a investigação educacional para o grupo disciplinar de Educação Física através da articulação da revisão crítica dos estudos empíricos, para finalizar com uma síntese do capítulo. Esta lógica será replicada para o terceiro capítulo, embora focada no microssistema da ecologia da aula. O quarto capítulo finaliza esta parte integrando o problema a partir das entradas que se foram apresentando para definir a questão central do estudo.

1 O Paradigma Bioecológico no Estudo do Processo Ensino-Aprendizagem

Este primeiro capítulo apresenta o paradigma ecológico como a abordagem concetual privilegiada para o estudo do processo ensino-aprendizagem. Na Educação Física, através de uma perspetiva mesossistémica, foca-se concretamente, ainda que de forma genérica, a interação entre o trabalho desenvolvido coletivamente e colaborativamente pelos professores nas escolas, e as práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Numa primeira secção deste capítulo, será apresentado o paradigma ecológico para iluminar o que se considera ser um problema concetual na investigação educacional. Posteriormente clarificam-se as temáticas de investigação que orientam o estudo e análise dos sistemas ecológicos que se apresentam como objeto e unidade de investigação. Ao longo do capítulo procurar-se-á revelar o posicionamento crítico relativamente às questões e temáticas introduzidas, identificando os grandes eixos de investigação que serão aprofundados nos capítulos subsequentes, para que o problema se apresente de forma clara e bem delimitada.

1.1 O Paradigma Bioecológico Aplicado ao Contexto Educacional... da Educação Física

A investigação em educação conheceu diferentes fases, desenvolvidas por diferentes paradigmas (Brophy, 2006; Carreiro da Costa, 1991; Graça, 2001; LeCompte, 2009; Onofre, 2000; Shulman, 1986a), convergindo numa das mais primordiais e permanentes preocupações - o estudo da qualidade e os efeitos do Processo Ensino-Aprendizagem em professores e alunos. Esta preocupação expressa-se na recorrente atualização de publicações internacionais de elevado estatuto e referência inteiramente dedicadas a esse fenómeno social, como por exemplo o “Handbook of Research on Teaching” (Richardson, 2001), ou o mais recente “International Handbook of Research on Teachers and Teaching” (Saha & Dworkin, 2009a, 2009b), ou ainda pelo “Handbook of Physical Education” (Kirk, MacDonald, & O’Sullivan, 2006) numa publicação inteiramente dedicada às questões do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física; bem como nos diversos relatórios proporcionados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (e.g. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; OCDE, 2009, 2013a, 2013c; Santiago, Roseveare, Amelsvoort, Manzi, & Mathews, 2009; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012) sobre o estado da educação a diversos níveis.

As ideias iniciais de Bronfenbrenner (1974, 1976, 1977) relativamente ao desenvolvimento humano numa perspetiva ecológica, em que se entende que sujeito e ambiente estão em permanente interação influenciando-se reciprocamente, introduziu um dos paradigmas mais inovadores e com grande potencial para o esclarecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem trazendo-lhe importantes contributos (Cross & Hong, 2012; Hamilton, 1982; Lee, 2010;

Lewthwaite, 2011). Esta orientação ecológica enquadra-se numa perspetiva de “ciência desenvolvimentista”, na medida em que:

Developmental Science is the systematic scientific study of the conditions and processes producing **continuity and change over time** in the biopsychological characteristics of human beings – be it over the life course, across successive generations, retrospectively through historical time, or prospectively in terms of implications for the course of human development in the future (destacado no original) (Bronfenbrenner & Evans, 2000, p.117)

Esta perspetiva assenta em quatro grandes pilares ou escolas, sendo Bronfenbrenner reconhecido como um dos seus quatro mentores, a par de Brunswik, Gibson, e Barker (Araújo, 2009; Araújo & Davids, 2009). Araújo e Davids esclarecem que cada um destes mentores tinha preocupações específicas, sem oposições entre si; antes pelo contrário com uma forte proximidade ao nível da interpretação da interação entre sujeito e ambiente e na forma como essa se expressa no desenvolvimento e na ação humana. A perspetiva vigente neste trabalho concorre com a de Keeves e Darmawan (2009) que atribuem a Bronfenbrenner o reconhecimento da interação das, e com as, condições contextuais no desenvolvimento humano, ou a de Owen sobre o modelo de Bronfenbrenner como “the broadest level of ecological thinking” (2009, p.178), fundamentalmente pela abrangência aos contextos onde se processa o desenvolvimento humano e flexibilidade do paradigma em integrar diferentes perspetivas e quadros de análise, o que proporciona o racional que melhor se enquadra nas preocupações sobre as quais há pretensão de debruçar tanto do ponto de vista concetual como metodológico, como adiante se explicitará.

1.1.1 A Bioecologia do Desenvolvimento Humano como Ponto de Partida para a Investigação Educacional

Bronfenbrenner (1976) assume na altura o estudo do fenómeno educativo através do paradigma ecológico como uma abordagem arrojada na medida em que desafiava as principais tendências de investigação nesta área, de ordem mais laboratorial e positivista. O autor remete assim para uma nova perspetiva concetual e metodológica ao desafiar a alteração das preocupações da investigação relativamente ao conteúdo em análise para uma lógica de ordem compreensiva e complexa, privilegiando as análises multivariadas e de índole interpretativa. Onofre (2000), acerca da lógica ecológica de Bronfenbrenner, esclarece que “[u]ma das características desta perspetiva é a de conceber que, o desenvolvimento do indivíduo e o seu comportamento, não podem ser analisados sem considerar as relações de reciprocidade que se estabelecem entre ele e o ambiente em que intervém” (p. 39), i.e., há que reconhecer que o comportamento do indivíduo tem um contexto específico que é determinado não só em termos temporais e espaciais, mas também sociais, culturais, interpessoais, e até políticos (para além de outros elementos). No fundo, trata-se de assumir que é relevante perceber como? por quê? onde? quando? com quê?, e com quem?

acontecem e se desenvolvem as pessoas ao longo da sua vida, neste caso particular relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante os avanços mais atuais do paradigma, entende-se como basilar, numa perspetiva documental devido ao seu carácter de rutura, identificar a posição inicialmente tomada por Bronfenbrenner (1976) a propósito da investigação educacional orientada por uma visão ecológica, em que o autor sumaria frontalmente o problema desta forma:

To state the thesis in its briefest and boldest form, contemporary educational researches are characterized by experimental designs that are primarily statistical rather than scientific: that is, these designs enable us to predict the concomitants of certain combinations of conditions, but not to understand the causal connections that produce the observed effects (p.5)

Nesta lógica, ao apresentar o fenómeno educativo como um ambiente relacional organizado em sistemas interdependentes, Bronfenbrenner (1976) esclarece uma das ideias centrais e mais incitadoras de todo o paradigma, afastando-se completamente da investigação educacional como um conjunto de variáveis cumulativas e lineares mais características de abordagens positivistas, como é exemplo o paradigma processo-produto, que se refletiram em diferentes frentes investigativas como foi e tem sido o caso do estudo da sala de aula ou do desenvolvimento profissional dos professores (Brophy, 2006; Fullan & Hargreaves, 1993; Gettinger & Kohler, 2006; Shulman, 1986a). Refletindo sobre as características de estudos do processo de ensino-aprendizagem informados pela visão ecológica na linha de Bronfenbrenner, Hamilton abre o seu discurso com uma frase lapidar e que ajuda a cimentar as ideias anteriores com referência concreta ao fenómeno educativo: “Schools are social organizations” (1982, p.4). Em poucas mas importantes palavras, Hamilton apresenta a escola enquanto “organização social”, logo como uma entidade complexa, onde os processos que nela ocorrem são igualmente complexos. O elemento “social” remete diretamente para as relações e a interação entre vários atores referidas no paradigma ecológico, enquanto o aspeto de “organização” aponta no sentido de uma atuação coletiva e integrada para um fim comum “...teaching and learning in classrooms are social activities, conducted in groups” (p.4). Sumariamente, Hamilton (1982) assume de forma inequívoca que “The aim of [educational] research conducted in this new paradigm to date has been to illuminate the process of teaching and learning rather than to establish general laws to guide instruction.” (p.7).

Bronfenbrenner e Evans (2000) esclarecem que, em 1998, a designação deste modelo foi atualizada para Paradigma Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998, *apud* Bronfenbrenner & Evans) conciliando novos modelos de análise que entretanto tinham surgido, e ampliando a organização e linhas orientadoras iniciais. De acordo com Bronfenbrenner (2005), um elemento distintivo deste paradigma é o facto de se referir ao *desenvolvimento* como concetualmente distinto de *comportamento*, acontecendo o primeiro para além do último, embora

ambos possam ser dados como função conjunta entre pessoa e ambiente¹. Assim, enquanto o comportamento pode ser circunstancial e situacional, o desenvolvimento assume um caráter de permanência e regularidade, acrescentando-se por isso de forma intrínseca a dimensão tempo, em que se assume que a análise pode partir de níveis mais básicos e imediatos ao nível intrapessoal, ou, no polo complementar, alcançando uma dimensão mais afastada de ordem intergeracional. Independentemente da perspetiva temporal assumida, qualquer uma dessas é fundamental para a compreensão do fenómeno em estudo. Contextualizando na educação, pode-se dizer que o professor em aula deve procurar o desenvolvimento do aluno, mais do que a adoção de um determinado comportamento para aquele momento, na medida em que se deseja que a aprendizagem dos conteúdos permita ao aluno não apenas a “simples” memorização mas mais que isso; almeja-se a apropriação do seu significado para a sua vida, transcendendo necessariamente, nessa perspetiva, a unidade tempo da aula em si mesma como uma dimensão micro. De forma mais abrangente, o processo educativo procura um objetivo maior que se traduz numa ideia de desenvolvimento humano (variando essa ideia de sociedade para sociedade) que é conseguido através de sucessivos processos de complexidade progressiva que se prolongam no tempo e vão desde à aula até ao percurso ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade, tradicionalmente desde a pré-escolar até ao ensino superior.

Bronfenbrenner e Morris (2006) introduzem as últimas atualizações, salvaguardando à partida que essas não alteram o paradigma, mas antes representam a sua natural evolução concetual como resultado da intrínseca abertura e flexibilidade a novos avanços. Esta atualização pode-se apresentar *a priori* como uma ampliação das ideias iniciais de Bronfenbrenner, previamente documentadas no seu trabalho de 1976 aplicado ao contexto educativo, generalizando-as nalguns aspetos e aprofundando-as noutros. Apesar do seu tempo de existência e a sua atualização sistemática, os autores reconhecem que aquilo que atualmente mais distingue este paradigma não é a demonstração do seu valor científico mas antes a sua raridade, apontando a necessidade de se continuarem a desenvolver estudos informados por esta visão ecológica. Esta perspetiva é inclusivamente partilhada por Lee (2010), num discurso mais recente sobre a aplicação desta atualização ao contexto específico da educação, ao dar réplica à provocação para estudos de crescente complexidade que traduzam com mais proximidade o caráter dinâmico e complexo do fenómeno educativo. Bronfenbrenner e Morris esclarecem, desde o início, que no modelo bioecológico “development is defined as the phenomenon of continuity and change in the biopsychological characteristics of human beings, both as individuals and as groups” (p.793), ou seja, reforça-se simultaneamente a ideia do desenvolvimento como um processo contínuo e da necessidade de olhar para o sujeito como individualidade, mas também como agente de socialização na sua interação com outros, num modelo que compreende quatro propriedades

¹ Bronfenbrenner (2005) ilustra a função com a expressão matemática “ $D = f(PE)$ ”, em que D significa Desenvolvimento, P significa Pessoa, e E significa Ambiente.

fundamentais: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo. Outra particularidade desta atualização é o facto de reafirmar e atualizar a necessidade da análise dos elementos objetivos e subjetivos do ambiente², afirmando claramente que ambos estão interligados e que o desenvolvimento humano pode ser influenciado por ação individual desses elementos, ou através da sua interação sinérgica.

Atendendo a que Bronfenbrenner e Morris (2000) referem que este modelo enfatiza o estudo do indivíduo nas fases de infância e adolescência, as quais se desenvolvem (desejavelmente) fundamentalmente na escola, entende-se que se amplia a sua relevância para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Em traços gerais, nesta atualização, como reformulação central assume-se uma estrutura simultaneamente mais complexa mas também mais dinâmica, com uma *transição*³ no seu foco do ambiente para o processo, arcando este elemento particular relevo e distinguindo-se conceitualmente do anterior. Esclarecendo para o contexto educativo, entende-se como determinante para o desenvolvimento dos alunos e dos professores os processos nos quais esses atores participam, como sejam as aulas, as rotinas pedagógicas e burocráticas, as reuniões, as interações informais e aí por diante, mais do que os ambientes em que esses processos têm lugar, como sejam a sala de aula, a sala de professores, o gabinete do grupo disciplinar, ou o espaço-escola, apesar de também esses desempenharem um papel no desenvolvimento de cada um dos atores envolvidos.

Começando precisamente por esse elemento central – o Processo – Bronfenbrenner e Morris (2006) aprofundam que uma forma específica é particularmente responsável pela indução do desenvolvimento humano, designada de *processos proximais* (*proximal processes*). Este elemento é caracterizado a partir de quatro componentes, designadamente a *forma* (*form*), *força* (*power*), *conteúdo* (*content*), e *direção* (*direction*). Contudo, estes processos não são determinísticos, i.e. não se argumenta que a sua presença garante o desenvolvimento, pois esse resultado depende largamente das características das pessoas, dos contextos imediatos e mais afastados em que essas se desenvolvem e dos períodos de tempo que delimitam a operação dos processos. A efetividade deste elemento dá-se através das *atividades* (*activities*) enquanto característica processual que coloca em ação o sujeito e conseqüentemente em interação com os restantes elementos. Um requisito fundamental para a atividade se enquadrar no processo é que deve ser *regular* ao longo de um tempo considerável e de *complexidade progressivamente superior*. Quer isto dizer que um episódio isolado, ou mesmo que repetido mas sem incrementos de complexidade regulares e contínuos, não poderá ser identificado como uma atividade do processo. Por outro lado, o requisito deste elemento em adquirir uma complexidade progressivamente maior à medida que o desenvolvimento humano ocorre resulta do próprio desenvolvimento induzido. Considerando que é devido aos processos proximais que se dá o desenvolvimento humano, acresce um último aspeto relativo à natureza

² Apontados por Bronfenbrenner em 1976 como *sujeito no vácuo* e *validade fenomenológica*, respetivamente.

³ Termo explicitado pelos autores como determinante para o desenvolvimento e atualização do paradigma.

desse resultado que é dado pela dicotomia *disfunção VS competência* (*dysfunction VS competence*)⁴ em que a primeira traduz a dificuldade do sujeito em controlar e aplicar os comportamentos em situações diversas, enquanto a segunda se opõe no sentido de que há evidência de aquisição do comportamento, bem como de uma evolução e desenvolvimento desse para níveis superiores, não só em determinadas dimensões biopsicológicas isoladamente mas também de forma interdependente. Esclarecendo com um exemplo, McCaughtry, Martin, Kulinna, e Cothran, (2006a), desenvolveram um estudo experimental com vista ao desenvolvimento da qualidade da educação física escolar devido à implementação de um novo programa curricular de educação física no distrito que abarcava as escolas participantes na investigação, esta assumidamente sustentada numa filosofia desenvolvimentista. Nesse estudo, os autores centram a sua atenção no conjunto de atividades de formação profissional proporcionadas aos professores que lhes permitissem interagir com os conteúdos programáticos, o que evidencia a centralidade dos processos desenvolvidos. A descrição do processo usado revela componentes e características como enunciados por Bronfenbrenner e Morris, designadamente a forma e conteúdos das atividades, a sua regularidade, e o crescendo de complexidade, permanentemente direcionadas para competência do desenvolvimento dos professores, senão veja-se: a primeira atividade foi um *workshop* intensivo de um dia para relembrar o programa aos professores, discussões, exemplos de aulas, e introdução à avaliação dos conteúdos curriculares do programa. Posteriormente participaram em mais dois *workshops* intensivos centrados nos problemas dos professores sobre a implementação pedagógica do programa curricular, ou seja, continuando a primeira atividade criou uma regularidade processual, e também aumentou a sua complexidade ao partir de problemas concretos da prática letiva dos professores. Finalmente, e numa terceira fase, claramente ainda mais complexa que as anteriores e que mantém a regularidade exigida, cada professor foi acompanhado nas suas práticas letivas durante dois dias e meio por um mentor especializado no programa curricular desenvolvendo diversas atividades de apoio à leção das aulas e reflexão em diversos momentos. Os autores revelam alterações positivas nas práticas dos professores a partir da auscultação das suas emoções face aos alunos, aos seus pares de profissão, e a si próprios sobre o seu estatuto pessoal e profissional esclarecendo quais os produtos de desenvolvimento e a sua natureza.

No que respeita à Pessoa, enquanto segunda propriedade do modelo, são apontadas por Bronfenbrenner e Morris (2006) três elementos de maior relevo - *disposições* (*dispositions*), *recursos* (*resources*), e *caraterísticas das exigências* (*demand characteristics*) -, dada a sua capacidade de influenciar a força e a direção dos processos proximais. A interação destas caraterísticas define o perfil da pessoa e, em certa medida, as possibilidades de se efetivar o desenvolvimento a partir desses processos. A primeira dessas caraterísticas reporta-se às

⁴ Ver também Bronfenbrenner e Evans (2000).

disposições entendidas como o motor e sustento dos processos, ou seja, em que medida as características das pessoas facilitam ou dificultam o processo de desenvolvimento, mais do que surgirem como resultado (entenda-se, variáveis dependentes) dos processos proximais. Estas disposições enquadram-se numa dialética referida pelos autores como sujeitos com características *geradoras do desenvolvimento* (*developmentally generative*) ou *disruptivas do desenvolvimento* (*developmentally disruptive*). Assim sendo, características disruptivas são aquelas que remetem para uma atividade decorrente de descontrolo emocional ou que atrasam e até evitam a atividade partindo de uma apatia emocional, e que segundo os autores colocam sérias dificuldades aos sujeitos em se envolverem em processos proximais regulares e de complexidade crescente. Já as características geradoras enquadram iniciativas ativas de reforço aos processos proximais, o que naturalmente facilitará a sua permanência em atividades regulares e sistematicamente mais complexas⁵. Os autores esclarecem que uma das principais razões para que as disposições se vejam retratadas na investigação de forma reduzida como indutoras dos processos proximais (i.e. variáveis independentes) se deve à falta de constructos teóricos que permitam a identificação da sua natureza mutável ao longo da vida. Por este prisma, argumentam que se deve prestar particular atenção às características geradoras e partilham um quadro teórico que procura dar resposta à lacuna que identificam, adiantando-se que as características disruptivas se afirmam como um espelho simétrico das anteriores. Neste sentido, os autores propõem que a primeira manifestação das características geradoras das disposições é a *predisposição de resposta seletiva* (*selective responsiveness*) como a atração a, e procura de, aspetos do ambiente físico e social, ou dito de outra forma, é o sujeito estar sensível e atento aos estímulos que o ambiente oferece. Numa manifestação mais avançada, e como segundo elemento das características geradoras, fala-se da predisposição para se envolver e permanecer em atividades de crescente complexidade, não só respondendo aos estímulos como inclusivamente criando ou transformando os já existentes, sendo este elemento de iniciativa própria designado de *tendências estruturais* (*structuring proclivities*). A última forma de características geradoras diz respeito à capacidade crescente e ativa do sujeito concretizar a sua experiência, designando-se por isso de *sistemas de crenças diretivas* (*directive belief systems*), dando-se como exemplo um conceito muito próximo da investigação em ensino decorrente do quadro conceitual da Teoria Cognitiva Social de Bandura denominado de Autoeficácia (1998). Pode-se então sumariar que é no agregado destes três conjuntos de características geradoras que as disposições dos sujeitos os “empurram” naturalmente para atividades de crescente complexidade como forma de dar resposta ao seu desenvolvimento. Colocando em contexto numa situação educacional, um professor que deseje melhorar o seu ensino, dando-se esse como uma medida de desenvolvimento humano, estará atento e sensível às oportunidades oferecidas para contribuir

⁵ Na edição especial de 2009 do International Journal of Sport Psychology, inteiramente dedicada à Psicologia Ecológica, é possível encontrar uma discussão interessante de Krebs (2009) que procura responder à dificuldade de discriminar as características geradoras das disruptivas.

ativamente com a sua ação (resposta seletiva), a par de procurar desenvolver as suas próprias iniciativas em prol da sua aprendizagem no sentido de transformar a realidade em que se encontra (tendência estrutural), o que a acontecer reforçará a sua crença na capacidade em melhorar e superar dificuldades, alcançando os objetivos propostos (crença diretiva). Ermeling (2012) proporciona uma boa representação deste tipo de exemplos ao apresentar o seu estudo de caso sobre John Wooden, nomeado Treinador do Século, apresentando processos que foram usados por si para superar as suas lacunas no treino do Basquetebol, claramente enquadráveis neste conjunto de características das disposições pessoais:

His goal was to learn all he could about improving his team's free-throw shooting percentage [medida de desenvolvimento orientada para a competência]. Coach reviewed books and journal articles, analyzed statistics from other teams, surveyed other coaches [resposta seletiva], and established detailed notes and practice plans for teaching this fundamental skill [tendências estruturais]. (...) He concluded that free-throw shooting should be integrated into the practice session (primarily toward the end) and should be as game-like as possible [crenças diretivas] (destacado nosso) (p.203)

Como segunda característica do elemento pessoa surgem os recursos de que cada pessoa dispõe, em que se incluem todas as funções e capacidades inerentes ao ser humano, dadas como requisito para a efetividade dos processos, já que o seu andamento depende da anterior. Tal como para as disposições, também os recursos podem ser perspetivados como geradores ou disruptivos. Os autores argumentam que os recursos geradores, tais como o conhecimento, a condição física e outros fatores biopsicológicos, ao evoluírem ao longo da vida, permitem que o indivíduo amplie os domínios em que os processos proximais se desenvolvem, ligando os seus diferentes microssistemas e por inerência os diferentes níveis de tempo. Colocando numa forma mais simples, refere-se à capacidade do indivíduo transferir as suas capacidades de um contexto para o outro, ao longo do tempo, influenciando por isso os diferentes microssistemas em que atua; e isto traduz precisamente a ideia de que o desenvolvimento humano é simultaneamente processo e produto. Por exemplo, um aluno com problemas de peso poderá não ter necessariamente problemas em integrar alguma atividade de aula da Educação Física, mas essa circunstância traduz-se em variação nos seus recursos biopsicológicos que pode induzir dificuldades no seu envolvimento em atividades regulares de complexidade crescente⁶ com vista à sua aprendizagem e desenvolvimento da condição física, enquanto medidas de desenvolvimento humano. Wathne (2011) ilustra bem este tipo de exemplo com um estudo de caso sobre uma rapariga obesa, em que a autora partilha uma passagem do testemunho de Berit (a rapariga) sobre a sua dificuldade em executar um movimento humano tão dado como adquirido e que cruza a generalidade dos microssistemas em que se atua - o andar: "The other kids don't understand my body, how it is to be large. When I fall down, I fall heavily. It *really* hurts! (destacado no original)" (p.422).

⁶ Característica fundamental da Educação Física, por exemplo decorrendo da aplicação das Leis do Treino.

A última das características refere-se às *exigências (demands)* que convidam ou inibem interações com outras pessoas nesse ambiente social, e que funcionam como promotores ou dificultadores de desenvolvimento psicológico, relacionando-se estreitamente com aspetos da personalidade designadas como caraterísticas das exigências. As exigências dizem respeito às diferenças existentes entre os sujeitos que se enquadram como constrangimentos ao desenvolvimento dos processos, que no contexto educativo pode ser dado pela exploração da intervenção do professor junto de alunos mais participativos versus alunos menos participativos. Este tipo de interação é bem patente, por exemplo, no estudo de Ennis (1995) que verificou que 10 professores percecionavam recorrentemente os seus alunos como *não participantes (noncompliant)* resultando daí alterações curriculares significativas para as aulas que lecionavam, face ao currículo formal que deviam operacionalizar:

Teachers reported that many students were unwilling to participate and were becoming progressively more difficult to teach. (...) Although they had begun their careers teaching skills and other knowledge-based curricula, the diversity and difficulties associated with teaching urban students had forced them to move from a curriculum of skills to a "curriculum" of motivation and order. (p. 445)

Ainda no que respeita às características das pessoas, Bronfenbrenner e Morris (2006) chamam a atenção para um subconjunto de elementos cuja presença entendem dever ser permanente na exploração do fenómeno de desenvolvimento humano em estudo pelo seu constante impacto no futuro do desenvolvimento individual. A bem dizer, e quase como que concordando tacitamente com os autores, a literatura em educação, e em particular nos contextos da Educação Física e Desporto, reporta recorrentemente esses elementos, que são de ordem demográfica designadamente a idade, o género e a etnia. Os autores esclarecem que outra das razões para a importância destes elementos se refere ao facto de que colocam as pessoas em ‘nichos ambientais’ que delimitam a sua posição e papel na sociedade.

Relativamente ao Contexto, este compõe-se não só pelos *outros significativos (significant others)* (Head, 1934, *apud* Bronfenbrenner & Morris, 2006), ou seja as pessoas com quem se interage no ambiente social, mas também pelos *objetos* e *símbolos* com que o indivíduo tem oportunidade de interagir, fundamentalmente no que concerne aos envolvimentos imediatos, mas também mais afastados, em que se desenvolve. Considerando a presença destes subelementos do contexto, está subjacente a ideia de que o ser humano se comporta (também) em função das características contextuais⁷, o que fica bem patente, por exemplo ao nível da Pessoa relativamente ao

⁷ Esta noção remete para outros quadros ecológicos, como por exemplo o de Gibson, nomeadamente no concernente ao conceito central apresentado pelo autor, definido como *affordance* (1979, *apud* Araújo & Davids, 2009), que traduz precisamente as oportunidades de resposta oferecidas pelo contexto, viabilizando a interação deste elemento com o sujeito, numa perspetiva de desenvolvimento humano; ou o de Barker precursor da Ciência Ecomportamental (Araújo & Davids), em que se diz que é possível prever os comportamentos das pessoas a partir das características contextuais, ideia resumida no conceito de *behavior settings* (*apud* Doyle, 2006; Araújo & Davids). Este cruzamento e especificar de ideias, sustenta claramente a noção de que as diferentes escolas ecológicas se entrecruzam, sem elementos de clara oposição, mas de fundamental complementaridade.

primeiro conjunto de características geradoras das disposições já identificado como a resposta seletiva. A um nível mais abrangente de interdependência, Bronfenbrenner e Morris indicam que as características geradoras da Pessoa são mais efetivas em contextos estáveis, ao mesmo tempo que surgem como filtros quando se verificam circunstâncias excepcionais e disruptivas do contexto, viabilizando a manutenção dos processos proximais e sentido do desenvolvimento. Como é possível perceber, este elemento integra a noção do ambiente enquanto conjunto de sistemas aninhados na lógica inicialmente apresentada por Bronfenbrenner (1976). Assim, esta propriedade é definida como uma organização de estruturas aninhadas em que uma contém a subsequente, onde emerge uma ordem de complexidade progressivamente menor ou maior, consoante o ponto de partida, e que levanta a questão de relação sistêmica, ou seja, a possibilidade de influências e interações entre contextos aparentemente desconectados.

Em crescendo de complexidade apresenta-se inicialmente o microsistema, a unidade básica de análise, que considera os *envolvimentos (settings)* físicos imediatos onde se encontra o aluno destacando-se as relações interpessoais entre os intervenientes relativamente às *atividades* que desenvolvem, *papéis* que ocupam, e períodos de *tempo* que os limitam (e.g. professores e alunos em atividade na sala de aula, ou no local de trabalho); o mesossistema que enquadra as *relações entre os envolvimentos microssistémicos* (e.g. escola⁸); o exossistema, como uma extensão do anterior e reportando-se aos contextos de atuação de *agentes/contextos externos mas significativos* relativamente ao impacto indireto nos, e pelos, microssistemas - numa lógica de relacionamento bidirecional (e.g. comunidades, transportes, governo local e nacional, etc); e o macrossistema, oposto ao nível de complexidade do primeiro e portanto a unidade maior de análise, que se define de forma mais *concetual*, i.e. ao nível das instituições, da sociedade, das crenças, culturas, leis, normas e ideologias que operam nos níveis anteriores. Independentemente de o estudo ideal neste paradigma contemplar todos os níveis ecológicos apresentados (Hamilton, 1982), importa adiantar que o maior foco contextual deste trabalho se situará ao nível mesossistémico pelo que interessa fundamentalmente esclarecer algumas questões de âmbito micro e mesossistémico.

Bronfenbrenner (1976) postula um conjunto de condições fundamentais para o estudo educacional ao nível microssistémico, i.e., estudar os envolvimentos de atuação imediata de professores e alunos como um sistema (*settings as a system*). Como primeira condição, assume-se a *validade ecológica* quando o estudo é realizado nos contextos imediatos e reais em que as culturas se desenvolvem, englobando todos os seus elementos característicos no que respeita ao espaço, tempo, papéis e atividades, sendo crucial que se procure manter ao máximo a *integridade ecológica do envolvimento*. Esta última é assumidamente impossível de assegurar na sua totalidade, na medida em que a presença do investigador, por si só, introduz um elemento que normalmente não

⁸ Será conveniente esclarecer aqui que Bronfenbrenner apresenta a escola como enquadrada no macrossistema mas vista enquanto instituição e elemento de socialização. É na lógica da escola enquanto contexto que enquadra as relações entre os microssistemas que, no ponto de vista aqui assumido, pode ser perspectivada com uma dimensão mesossistémica.

estaria presente. Bronfenbrenner refere, por isso, que, a ocorrer uma eventual interferência pelo investigador, essa deve manter o mais possível as características intrínsecas do envolvimento.

No que respeita à segunda condição, a *validade contextual*, esta enquadra-se como um requisito para a validade ecológica, na medida em que os sujeitos devem poder desempenhar as funções e papéis que normalmente fariam, tendo como referência as características do contexto social e cultural onde operam. Uma característica deste elemento é o facto de procurar assegurar fundamentalmente que os estudos experimentais, tipicamente mais interventivos, assegurem a integridade do sistema sem manipulação por parte dos investigadores.

Ao nível da *validade fenomenológica* enquanto terceira condição, esta traduz-se no reconhecimento da relevância da subjetividade ao nível das visões dos sujeitos, ou seja, torna-se primordial o contacto com os atores do sistema para angariar as suas perceções e visões sobre o processo em estudo, o que naturalmente ampliará a dificuldade da gestão da integridade ecológica do envolvimento. A este respeito Bronfenbrenner esclarece, que numa perspetiva ecológica, “this implies that the impact of the setting cannot be understood without some information on how the setting, and its various elements, were perceived by the participants” (1976, p.25) e também esta é apontada como um aspeto de particular importância para a validade de constructo de estudos experimentais que envolvam manipulação dos constrangimentos.

O problema da quarta condição, relativa ao *sujeito no vácuo*, apresenta-se de forma oposta à validade fenomenológica, na medida em que condições objetivas dos envoltamentos não devem ser negligenciadas, como sejam as características e as pessoas envolventes, em que e com quem os sujeitos em estudo atuam. Trata-se portanto de descrever e analisar as condições objetivas físicas e sociais para se compreender a totalidade do sistema.

Estas quatro condições traduzem-se, na ótica de Bronfenbrenner (1976), num conjunto de propriedades do microsistema que facilitam a compreensão da atuação dos atores no seu envolvimento direto. A primeira das propriedades é a *reciprocidade (reciprocity)* em que se deve reconhecer a influência estabelecida entre os elementos do sistema, incluindo o investigador. Essa propriedade induz inerentemente a atenção para a segunda designada como a *totalidade do sistema social funcional (totality of the functional social system)* em que alunos e professor se assumem como igualmente importantes, que ao incluir também o investigador nessa questão abarca imediatamente a ligação com a gestão da integridade ecológica do envolvimento a propósito da validade ecológica. A par da propriedade anterior, surge a de olhar para além dos efeitos imediatos na interação entre os sujeitos, procurando analisar *efeitos de segunda ordem (second-order effects)* ou indiretos como causas para as relações proximais observadas.

Bronfenbrenner sumaria o conjunto de condições e propriedades para o estudo do microsistema da seguinte forma:

in ecological experiments both antecedents and consequences can be conceived as variations in the structure or state of the setting as a system; that is, the organization of the elements of place, time, roles, and activities that

define a setting at a particular point in its development. This general requirement for the ecological research model is referred to as the conceptualization and analysis of the setting in systems-terms (destacado no original) (1976, p.45).

Ao dirigir-se à intenção de se estudarem microssistemas em simultâneo, portanto numa perspectiva mesossistêmica e mais próxima da essência estrutural do modelo, Bronfenbrenner (1976) postula como condição fundamental a análise das interações estabelecidas, assumindo inclusivamente a reciprocidade como característica determinante. A este nível, trata-se de identificar e esclarecer em que medida os diferentes microssistemas interagem e se materializam no que respeita ao desenvolvimento dos alunos e professores.

É importante notar que, apesar de o Processo ter sido assumido como o centro do paradigma, o Contexto continua a ser apresentado como uma importante fonte de desenvolvimento humano, na medida em que pode apresentar características que potenciam ou dificultam o processo. A título de exemplo, e no sentido das clarificações de Bronfenbrenner e Morris (2006) com exemplos de outros estudos, numa aula com atividades dispersas, desorganizadas e sem intervenção pelo professor, a possibilidade de os alunos incorrerem em comportamentos desajustados será maior, sendo que, se esse modelo se replicar ao longo do tempo, poderá levar os alunos a assumir regularmente esses comportamentos, levantando problemas ao professor quando desejar impor ordem na aula. Este exemplo traduz-se no estudo de caso de James e Collier (2011), ao concluírem que a ecologia das aulas de educação física do professor analisado espelha a generalização de que os comportamentos desajustados dos alunos são influenciados por contextos de aula desorganizados.

O último elemento aponta para a dimensão do Tempo, sendo este fundamental para que o desenvolvimento humano se estabeleça (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Tal como no elemento anterior, o Tempo pode ser perspectivado em diferentes níveis aninhados de complexidade progressiva, desde o microtempo ao macrotempo. Os autores esclarecem que o microtempo enquadra os ciclos de continuidade e descontinuidade dos processos proximais em si mesmos. Por sua vez, o mesotempo compreende a ciclicidade desses processos em intervalos de tempo progressivamente maiores, como sejam dias, semanas, meses. Já o macrotempo aponta para as grandes mudanças sociais que podem ocorrer tanto no decurso da vida do indivíduo como ao longo de diferentes gerações, estando por isso suscetíveis não só de influenciar como serem influenciadas pelo desenvolvimento humano. No conjunto, os autores sustentam que o binómio estabilidade/instabilidade das características dos principais elementos é fundamental para que se efetive o desenvolvimento humano, sendo que quanto mais previsível, estável e consistente (termos indicados pelos autores) for a natureza das atividades ao longo do tempo, maior é a sua possibilidade de conduzir a uma natureza de competência. Retornando a um exemplo de investigação já identificado, Ermeling (2012) aponta o trabalho de Gallimore, Ermeling, Saunders, e Goldenberg (2009) como um corpo de investigação que procura identificar as condições

fundamentais para se efetivar o trabalho coletivo entre profissionais, onde se destaca a importância da estabilidade (temporal, neste caso) dos envolvimento. Ermeling ilustra esta questão com um exemplo do seu caso, John Wooden, reportando que “Stable settings, like Coach Wooden’s sacred planning time, are dedicated and protected times where educators meet on a regular basis to get important work done.” (p.205).

Com base nesta apresentação concetual, procurou-se simplificar os conceitos geradores do modelo através de uma representação esquemática ilustrada na figura 1.

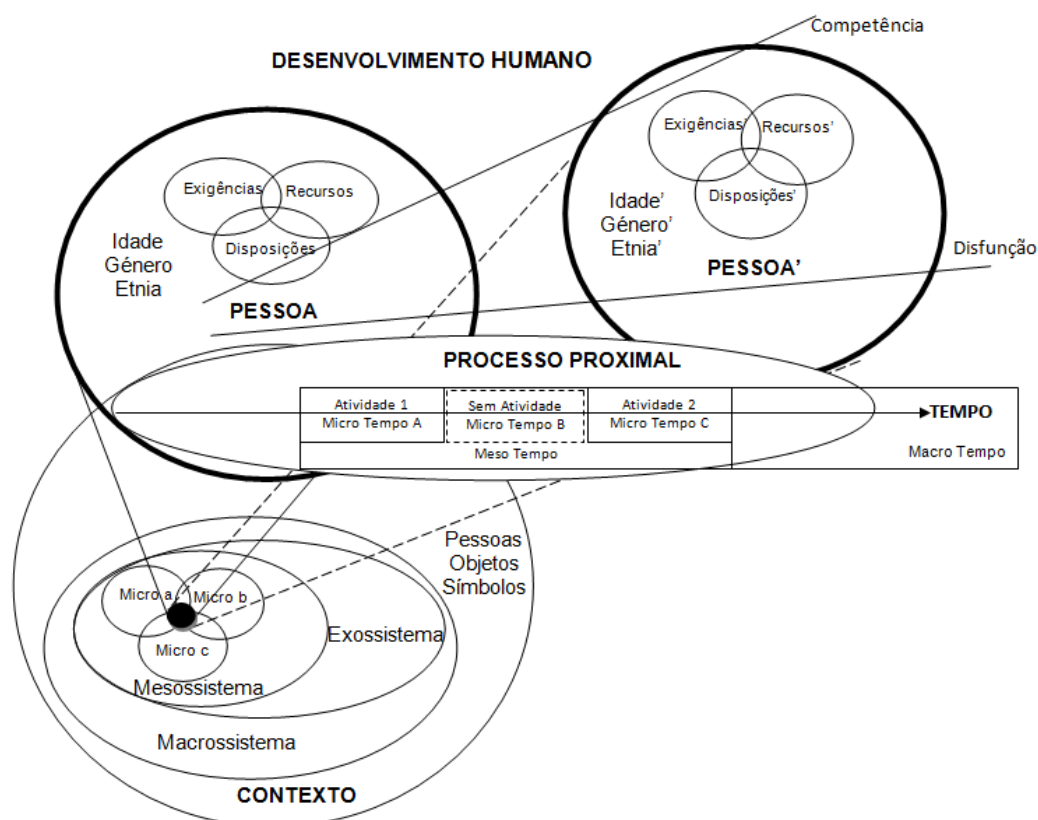


Figura 1 - Esquematização do Paradigma Bioecológico do Desenvolvimento Humano⁹.

Nas palavras dos autores, as propriedades do modelo resumiam-se em duas proposições, empiricamente testáveis, e em que quando ambas se evidenciam num estudo esse pode ser dado como enquadrado no modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo. As proposições dizem o seguinte:

Especially in its early phases, but also throughout the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time. (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p.797);

⁹ A representação de Pessoa⁹ pretende ilustrar a noção do elemento Pessoa como produto do desenvolvimento humano, em que os seus componentes terão necessariamente contornos diferentes daqueles que tinham inicialmente, variando então a natureza do seu desenvolvimento no sentido da Competência ou da Disfunção.

The form, power, content, and direction of the proximal processes effecting development vary systematically as a joint function of the characteristics of the developing person, the environment - both immediate and more remote - in which the processes are taking place, the nature of the developmental outcomes under consideration, and the social continuities and changes occurring over time through the life course and the historical period during which the person has lived. (*idem*, p.798)

A evolução do modelo até ao Paradigma Bioecológico confirma que, desde o seu surgimento, as atualizações introduzidas fundamentalmente aprimoram-no, conduzindo a um quadro concetual cujos elementos servem de base tanto ao estudo analítico dos microssistemas do trabalho dos professores e da aula, como no que se refere à sua interação mesossistémica. Todavia, Bronfenbrenner e Morris (2006) reconhecem que este modelo é demasiado amplo para estudar e definir de uma forma mais concreta e detalhada as proposições enunciadas num dado contexto sistémico, como por exemplo os que se acabam de referir, pelo que os quadros teóricos mais específicos desempenham um papel fundamental para analisar esses contextos. Nessa linha de raciocínio, ainda que seja possível desenvolver o estudo apenas com base no modelo bioecológico, as possibilidades de maximizar a aprendizagem através das características específicas das propriedades bioecológicas de um alvo de desenvolvimento humano concreto são ampliadas quando este quadro é conjugado com modelos teóricos concetualmente e contextualmente específicos dos ambientes sistémicos em estudo. Esta ideia representa uma base fundamental para o restante da dissertação começando-se a aprofundar a aplicação dos elementos concetuais ao fenómeno educativo em estudo.

Hamilton (1982) reportando diversos estudos ecológicos, entende que abordam as temáticas de “socialization in the school”, “socialization and academic learning”, “social patterns that perpetuate inequality”, e “studies of school change”, revelando parte da diversidade de temas que se podem abordar ao longo dos sistemas através do paradigma ecológico no processo de ensino-aprendizagem. Onofre (2000) enquadra estas linhas como mais centradas numa dimensão microssistémica, ou numa de cariz macrossistémico¹⁰, portanto e para todos os efeitos numa perspetiva de desencontro temporal e contextual entre níveis sistémicos. Tal constatação converge com Bronfenbrenner (1976) quando argumentava que “While learners have been studied in a variety of environments, there are few investigations in which the behavior and development of the same learners has been examined as a function of their exposure to different settings” (p.47). Lee (2010) refoca e atualiza a importância deste modelo ao sustentar que “attention to ecological contexts is important if we are to understand and indeed influence human functioning” (p.649). Na perspetiva da mesma autora, “Understanding and influencing human functioning, I think, is the major task of the education sciences” (*idem*) ao que Bronfenbrenner e Morris (2006) acrescentam que não se trata somente de estudar sistemas interligados mas também produtos de

¹⁰ Relembrando que a referência a esta perspetiva da escola como macrossistema se refere à sua visão como instituição.

desenvolvimento complementares, para se poder alcançar uma das aspirações científicas deste modelo:

The discovery process points also to the scientific need and benefit of including, in research designs for the same subjects, two different developmental outcomes that complement each other. For theoretical reasons deriving from the bioecological model, likely to be even more productive would be the inclusion in the same research design of two different, but theoretically complementary proximal processes. (p. 825)

Na investigação recente em educação é possível encontrar alguns trabalhos orientados por estas ideias. Por exemplo, Lewthwaite (2011) compila um conjunto de oito estudos, de um total de 17 trabalhos, que no seu todo evidenciam as possibilidades de aplicação deste modelo ecológico tanto ao nível da exploração como da transformação da realidade educativa; ou Cross e Hong (2012) que exploraram um largo conjunto de microssistemas em que os professores atuam, alcançando todas as dimensões de análise, mormente meso, exo e macrossistémica, sobre as emoções dos professores no contexto total da escola. Contudo, estes exemplos representam a reduzida realidade de investigação ecologicamente orientada (Bronfenbrenner & Morris, 2006) em particular na educação (Tudge, Mokrova, Hatfield, & Karnik, 2009; Lee, 2010). Esta lacuna concetual investigativa amplia-se para a educação física onde o modelo ecológico informa quase exclusivamente o microssistema da sala de aula (Onofre, 2000; Hastie & Siedentop, 2006; Graber, 2001; Todorovich, 2009), inclusivamente sem a relacionar com outros níveis sistémicos.

Nesse sentido, Keeves e Darmawan (2009), partindo da premissa de que a investigação em educação desempenha um papel fundamental no avanço do desenvolvimento humano, provocam a sua atualização em relação aos modelos de análise e à complexidade intrínseca desse fenómeno:

Educational research is entering a new phase as new questions are being asked about the processes involved in teaching and learning, as well as the characteristics of the teachers and learners who are found to be successful during the different stages of life when opportunities to participate in education are provided. (p.118)

Assume-se claramente que este paradigma pode responder às necessidades científicas de atualização e inovação por introduzir novas questões e possibilidades na investigação educacional, decorrendo da sua visão global e integrada dos fenómenos que subjazem ao processo de ensino-aprendizagem, em particular ao nível da educação física. Esta opção articula-se especificamente com a importância da compreensão dos mecanismos e modelos de trabalho colaborativo dos professores e a sua relação com as práticas letivas em aula que representa atualmente um forte investimento científico, tanto no campo mais genérico da educação, como no mais particular da Educação Física. Este investimento ganha especial relevo ao nível do desenvolvimento humano na consideração da sugestão de que dois processos proximais complementares podem ampliar reciprocamente os seus efeitos no fenómeno em estudo.

No cruzamento destas constatações e ideias levanta-se uma preocupação de ordem concetual na investigação do processo ensino-aprendizagem, refletida na **necessidade de uma linha de**

investigação ecológica educacional consistente e atualizada que integre diferentes níveis sistêmicos, interessando no âmbito concreto do presente trabalho a promoção do sucesso dos alunos na Educação Física. Quer isto dizer que, numa abordagem concetual à questão a que esta investigação se propõe contribuir, assumindo-se a pertinência e valor da visão ecológica para o estudo do processo de ensino-aprendizagem, e apesar de se reconhecer como determinantes as interações sistêmicas que concorrem para potenciar e ampliar a aprendizagem e o sucesso dos alunos, não se verifica uma tendência de análise deste cariz relativamente ao conjunto de estudos ecológicos sobre este fenómeno.

O conjunto destas ideias orienta-nos no sentido de analisar e perceber de forma contextualizada e enriquecida o processo de ensino-aprendizagem através da integração dos diferentes atores e de abordagens diferenciadas mas complementares entre si, que no seu todo contribuam para nuns momentos clarificar as particularidades mais complexas, e noutros aprofundá-las, descrevê-las e compreendê-las em toda a sua extensão. Desta forma, estudar o processo de ensino-aprendizagem através do olhar bioecológico é atribuir intrinsecamente à investigação validade ecológica (Bronfenbrenner, 1976; Onofre, 2003; Lee, 2010; Silverman & Skonie, 1997), ou seja, é proporcionar aos resultados uma riqueza contextual que abraça a complexidade do fenómeno, passível de ser criticamente discutida no sentido de assegurar uma assimilação consistente pela teoria.

1.2 Posicionamento nas Linhas de Investigação da Bioecologia Educacional na Educação Física – Importância do Estudo do Mesossistema Grupo de Professores – Sala de Aula

Na perspetiva apresentada por Bronfenbrenner, o estudo da qualidade do processo de ensino-aprendizagem pode-se focar em diversos níveis sistêmicos e na forma como se relacionam para a promoção do sucesso dos alunos. Good, Wiley, e Florez (2009) esclarecem que a investigação sobre os efeitos do ensino pode ser definida em diferentes termos, dando como exemplos o comportamento do professor, o conhecimento do professor, as crenças dos professores, ou a capacidade e condições para potenciar o sucesso dos alunos. Estes exemplos alcançam diferentes microssistemas de professores e alunos, sendo que os mais comuns e imediatos se reportam aos locais de trabalho e de formação dos professores numa lógica do estudo da mudança escolar, e à sala de aula numa perspetiva de esclarecimento das características das relações pedagógicas entre professores e alunos. A importância da relação entre esses contextos educativos, enquadrada concetualmente pelo paradigma bioecológico ao nível do mesossistema, está na ordem do dia do ponto de vista da melhoria dos sistemas educativos, tanto para a educação em geral (Arends, 2012; Hord & Sommers, 2008; Jones, 2006; OCDE, 2009, 2013a, 2013c; Scheerens, Hendriks, Luyten,

Slegers, & Steen, 2010; Schleicher, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012), como para a área da educação física mais concretamente (AIESEP, 2013; Armour & Yelling, 2004; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Graber, 2001; McCaughtry, Tischler, & Florry, 2008; Siedentop, 2002; Wang & Ha, 2008). Assim, essa relação é destacada ao nível político educacional pela sua importância para o sucesso dos alunos, tal como sustenta o relatório sobre os resultados da última avaliação do *Programme for International Student Assessment* (PISA) “Schools with better disciplinary climates, more positive behaviours among teachers and better teacher-student relations tend to achieve higher scores in reading” (OCDE, 2009, p.15), ou o último relatório sobre a relação entre a avaliação de professores e a dos alunos focando o contexto nacional Português, também financiado pela OCDE, “Generating and sharing evidence of student learning at the school level might also be the basis for shaping the many meetings of teachers about results and grades towards genuine professional learning communities” (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012, p.10). A mais recente Declaração de Berlim (UNESCO, 2013) ecoa a preocupação com essa relação ao nível concreto da Educação Física quando salienta que “impact-oriented physical education and sport policy must be developed by all concerned stakeholders, including national administrations for sport, education, youth, and health; inter-governmental and non-governmental organizations; sport federations and athletes; as well as the private sector and the media” (p.2) repercutida mais detalhadamente nos pontos 1.1, 1.2, 1.15, 1.16, 1.24, e 1.28 b), da primeira comissão – acesso ao desporto como um direito fundamental para todos –, e nos pontos 2.2, 2.23, e 2.33 da segunda comissão – promover o investimento em programas de educação física e desporto.

No conjunto das preocupações enunciadas emergem questões e abordagens que permanecem por explorar ou aprofundar nos contextos em que professores e alunos atuam diretamente numa perspetiva de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nos processos que se efetivam nos níveis micro do trabalho coletivo e colaborativo dos professores e da sala de aula. Todavia, dado o bom entendimento geral desses microssistemas numa perspetiva mais analítica ou ecologicamente isolada, entende-se que é altura de se consolidarem as incursões sobre as interações mesossistémicas entre esses envolvimento numa perspetiva de promoção da aprendizagem e do sucesso dos alunos. Esta posição científica considera por isso que, para se alcançar um dos objetivos primários da Educação Física – a preparação dos jovens em idade escolar para estilos de vida ativos e saudáveis pela compreensão e integração social e crítica no fenómeno desportivo –, é crucial que os professores de educação física colaborem profissionalmente para proporcionarem continuamente experiências de ensino e aprendizagem de elevado valor pedagógico aos, e com os, alunos.

1.2.1 Problemáticas Microssistêmicas Sobre a Mudança Escolar na Educação Física

Ao nível da escola, enquanto contexto mesossistêmico que enquadra as relações entre diferentes microssistemas desse ambiente, vários têm sido os estudos que procuram iluminar como diferentes fenômenos, variáveis, e fatores caracterizam, influenciam, e determinam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Entre estes destacam-se os que se integram na linha apontada por Hamilton (1982) denominados de “Studies of school change”. Através desses trabalhos olha-se para a escola como uma entidade em si mesma na sua procura por inovação e sobre o seu processo de mudança *per se*. Hamilton esclarece que estes estudos revelam as dificuldades das escolas em alcançar consensos sobre objetivos educacionais, bem como no desenvolvimento de competências de ensino. Pode-se então sumariar que esta temática tem como preocupação central o trabalho desenvolvido na e pela escola, na procura de um ensino mais efetivo, ou seja, no sentido de proporcionar permanentemente melhores experiências de aprendizagem aos alunos, efetivando o seu sucesso como o objetivo central do processo ensino-aprendizagem.

Hamilton lançou, na altura, um conjunto de questões pertinentes para quem quer que se proponha a melhorar as escolas: “What changes in social relations will be required if this effort [school improvement] is to succeed?; How can those changes be accomplished?; How will teachers learn the new behavior required?; How will they teach new behavior to students?” (1982, p.34), as quais se têm mantido até à atualidade como um alvo de pesquisa e reflexão de diversos académicos educacionais (Fullan, 2000; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010; Harris, 2011; Rosenholtz, 1991; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2001; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012; Wikley, Stoll, Murillo, & Jong, 2005). Das questões lançadas por Hamilton sobressai a importância da transversalidade atribuída à relação entre o processo de mudança por via da aprendizagem profissional e as experiências de aprendizagem dos alunos. Pode-se, por isso, dizer que a aprendizagem dos professores pode funcionar como uma charneira da aprendizagem dos alunos.

Na medida em que todo o desenvolvimento reflete alguma forma de produto adquirido ao longo do tempo, e que qualquer processo formativo pretende desencadear em última análise a aprendizagem, pode-se definir que a aprendizagem profissional é a expressão de competência do desenvolvimento profissional (Hoekstra & Korthagen, 2013). Sustenta-se assim que os conceitos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem profissional são interdependentes mas ainda assim exclusivos, pois o primeiro, na perspetiva aqui assumida, é mais abrangente. Nesse sentido o desenvolvimento profissional implica considerar a interação entre processo-pessoa-contexto-tempo nas atividades de formação profissional e a aprendizagem profissional será alvo dessa interação. Sustenta-se por isso a ideia da aprendizagem profissional como um produto de desenvolvimento humano, o que leva a que esta deva acontecer continuamente ao longo da vida sob uma perspetiva

multidimensional no sentido em que os efeitos interativos entre diferentes dimensões potenciam a qualidade das práticas pedagógicas em contexto real. Colocando numa linguagem bioecológica, as relações mesossistémicas que propiciam a aprendizagem profissional estendem-se necessariamente à sala de aula. Uma visão próxima desta ideia é encontrada em Cochran-Smith (2012). A sua análise do percurso (de desenvolvimento) profissional de duas professoras Norte-americanas é conduzida a partir de um enquadramento do processo de aprendizagem profissional que assenta num conjunto e interações de elementos e pressupostos. Detalhando que ambas as professoras partiram de pontos iniciais muito semelhantes, e até frequentemente apontados como fundamentais para o sucesso profissional docente, Cochran-Smith revela que uma desistiu do ensino e outra estava a cumprir 17 anos de ensino a tempo completo na escola onde iniciou a sua prática profissional. A análise desta diferença de percursos é então baseada em quatro características centrais, dadas como contínuas e interdependentes: deprivatização da prática, altas expectativas para os alunos, comunidades múltiplas sobrepostas, e predisposição para a investigação. A autora acrescenta que estas características são moldadas por quatro elementos essenciais: as caraterísticas e situações pessoais de entrada; os valores, crenças, expectativas e disposições; a formação profissional inicial e contínua; e as culturas, contextos, e recursos escolares. Todas estas características e elementos do processo de aprendizagem profissional definem contextos individuais, sociais e culturais, enformando-se ao longo do tempo como na figura dois.

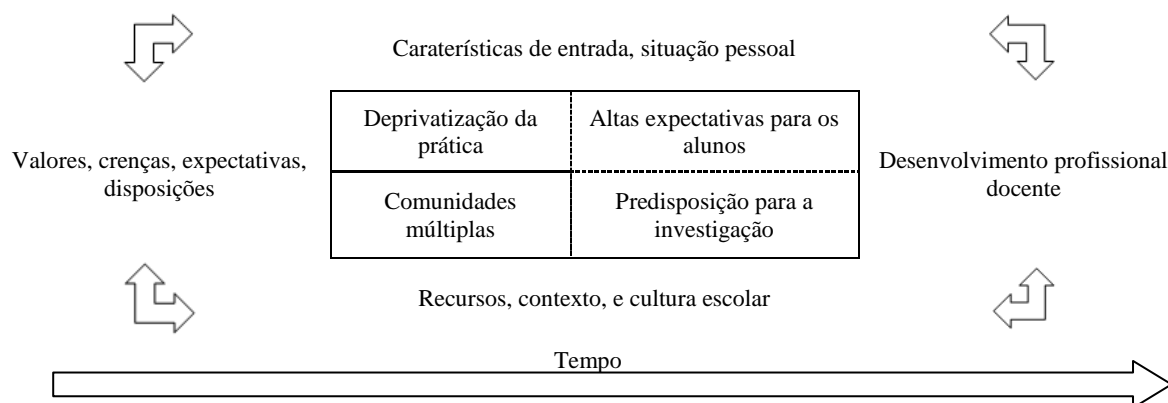


Figura 2 - Caraterísticas e elementos individuais, sociais e culturais do processo de aprendizagem profissional. Adaptado de “A tale of two teachers: Learning to teach over time”, por M. Cochran-Smith, 2012, *Kappa, Delta, Pi Record*, 48, p.113.

Cochran-Smith (2012) conclui sobre as diferenças encontradas entre as duas professoras, as quais definem três grandes assuntos relacionados com a aprendizagem profissional ao longo da carreira docente. A primeira grande constatação é que não é possível destrinçar uma característica, um elemento, ou um momento particular como contribuinte exclusivo para os diferentes percursos e resultados. Bem pelo contrário, cada professora evidenciava em cada uma das características identificadas fortes interações com outras características e elementos que, globalmente, orientavam a aprendizagem profissional. A segunda conclusão reporta-se à evidente e importante interação entre

qualidade do ensino, aprendizagem profissional, e formação profissional. A terceira e última conclusão da autora refere-se à necessidade da existência de comunidades para aprendizagem profissional como contextos de trabalho colaborativo que abracem as dúvidas e a incerteza como indicadores de aprendizagem e não de fracasso. Em suma, a aprendizagem profissional dos professores influencia e é simultaneamente influenciada pelo seu percurso profissional, sendo necessário reconhecer nesse alvo de desenvolvimento humano os diferentes efeitos interativos dos diversos elementos e contextos que os professores habitam, e muito em particular os seus ambientes profissionais mais imediatos como as comunidades profissionais e a sala de aula.

Vários autores têm partilhado outras perspetivas e modelos sobre a aprendizagem profissional. Stephen Billett tem-lhe dedicado especial atenção a um nível mais geral, liderando um conjunto de trabalhos sobre a ecologia dos locais de trabalho enquanto contextos em interação com os sujeitos através das *affordances*, portanto informados por uma visão Gibsoniana (Billett, 2000, 2004; Billett, Smith, & Barker, 2005). Neste sentido, a aprendizagem profissional pode ser encarada numa perspetiva dialética entre o individual e o cultural/social refutando a discussão entre o valor exclusivo e isolado de qualquer das experiências. Billett, Smith, e Barker partem por isso da premissa de que “... [the] duality comprising relational interdependencies is that neither the social suggestion nor individuals’ agency alone is sufficient to promote learning and the remaking of the cultural practices that constitute work” (p.221), concorrendo com a visão atual da investigação educacional (Armour & Yelling, 2004; Borko, 2004; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Opfer & Pedder, 2011a). Neste sentido, Billett e Sommerville (2004) advogam uma abordagem à aprendizagem profissional centrada na intencionalidade e identidade do profissional, bem como na sua interação imediata com o seu local de trabalho.

Especificamente sobre a aprendizagem profissional dos professores, a literatura tem convergido com a problemática da aprendizagem dos alunos. Assim sendo, foca-se a atenção da sua eficácia e qualidade a partir dos grandes modelos de aprendizagem, privilegiando-se a visão de aprendizagem social de Lev Vygotsky (1978) e/ou a da aprendizagem situada de Jean Lave e Étienne Wenger (1991) (Armour & Yelling, 2004, 2007; Billett, 2004; Borko, 2004; Day, 2001; Hammerness et al, 2005; Lieberman & Pointer-Mace, 2010; Makopoulou & Armour, 2011; Postholm, 2012; Scheerens, Hendriks, Luyten, Slegers, & Steen, 2010; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012). Nesta visão, Borko sustenta que a aprendizagem dos professores “is usefully understood as a process of increasing participation in the practice of teaching, and through this participation, a process of becoming knowledgeable in and about teaching (Adler, 2000, p.37)” (2004, p.4). As diferentes perspetivas e conclusões sobre a aprendizagem profissional podem ser sintetizadas na necessidade de verificação de transformações nas crenças a um nível mais intrapessoal e subjetivo, e nas práticas letivas e do aumento do sucesso dos alunos numa dimensão mais objetiva, enquanto propósito fundamental do desenvolvimento profissional docente. Complementarmente a estas perspetivas são salientadas na literatura duas outras dimensões de

aprendizagem profissional: a individual, fundamentalmente relacionada com as práticas letivas, embora lhe caibam outros conteúdos; e a organizacional, numa perspetiva de contributo para a mudança e melhoria escolar (Armour & Yelling, 2004; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Guskey, 1995; Makoupolou & Armour, 2011; Opfer & Pedder, 2011a, 2011b). Entre estes diferentes modelos e perspetivas emerge uma visão complexa, multidimensional, e de interdependência sistémica da aprendizagem profissional que precisa de se relacionar intimamente e explicitamente com as questões de qualidade de ensino. Esta visão converge com o estudo de referência por Rosenholtz (1991) sobre a aprendizagem profissional como resultado da interação entre elementos da organização social escolar. Esses elementos são dados como importantes para a aprendizagem profissional no sentido em que delimitavam diferentes ambientes de aprendizagem, nomeadamente enriquecedores ou empobrecedores. Os professores envolvidos em ambientes enriquecedores da aprendizagem consideravam que este processo (de aprendizagem) é infinito, tendencialmente colaborativo e formal, e centrado nas questões instrucionais, com fortes impactos no sucesso dos alunos. Já os seus pares integrados em ambientes empobrecedores encontravam frequentemente um fim na sua aprendizagem, sendo essa atribuída fundamentalmente à experiência profissional e a características pessoais, e centrada na organização e disciplina da aula sem o devido aumento do sucesso curricular dos alunos.

A articulação dos estudos concetuais enunciados, e correspondentes evidências empíricas, estabelece então a necessidade não só de aprofundar a natureza e conteúdo das relações entre os professores numa perspetiva de como promovem a sua aprendizagem profissional do ponto de vista organizacional, bem como das relações entre professores e alunos como inerentes a esse desenvolvimento, portanto numa dimensão mesossistémica. Esta síntese de perspetivas visa assim salientar a necessidade de, num plano bioecológico do desenvolvimento humano, identificar, descrever e compreender (os) elementos da realidade escolar que concorrem para a aprendizagem profissional ao nível subjetivo e objetivo do ponto de vista organizacional/coletivo, expressos na dimensão individual em sala de aula, e cuja interação se entende como crítica para o sucesso curricular dos alunos.

No que respeita à educação física, a linha de estudo do processo de mudança e inovação escolar e profissional revela pouca expressão na literatura parecendo estar a surgir mais explicitamente desde 2000 (e.g. Armour & Jones, 1998; Bechtel & O'Sullivan, 2007; Carvalho, 2002; Castelli & Rink, 2003; Cothran & Ennis, 2001; Marques, 2007; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2008; McCaughtry, Martin, Kulinna, & Cothran, 2006a, 2006b; Patton, Parker, & Pratt, 2013; Prusak, Pennington, Graser, Beighle, & Morgan, 2010; Rovegno & Bandhauer, 1997; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008; Thorburn, Carse, Jess, & Atencio, 2011). Ainda assim, parte nuclear dessa investigação sobre o processo de mudança em educação física mantém-se mais centrada na perspetiva dos professores enquanto profissionais individuais, do que desses enquanto grupo de trabalho. Entende-se por isto que há uma falta de investigação relativa aos modelos de

organização do trabalho colaborativo dos professores como fonte de aprendizagem profissional da educação física na sua escola. Este facto revela um desfasamento científico com o que alguns autores desta área disciplinar consideram como uma importante fonte de investimento para o desenvolvimento dos seus profissionais ao nível das interações socioprofissionais colaborativas promotoras da aprendizagem dos professores (Brás & Monteiro, 1998; Martinek & Schempp, 1988; Templin, 1988; Tozer, & Horsley, 2006). Para todos os efeitos, nem nesses trabalhos nem em qualquer das linhas de investigação em educação física recorrentemente identificadas na literatura (Chatoupis & Vagenas, 2011; Graber, 2001; Hemphill, Richards, Templin, & Blankenship, 2012; Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips, & Silverman, 2009; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012; Silverman, 1987; Silverman & Skonie, 1997; Todorovich, 2009; Ward & Ko, 2006) emerge uma temática que procure detalhar e perceber a relação que se estabelece entre o trabalho colaborativo dos professores de educação física enquanto modelo promotor de aprendizagem profissional e o que se passa na sala de aula como efeito interativo.

As preocupações dos trabalhos anteriores têm sido, por isso, fundamentalmente focadas no âmbito investigativo do Desenvolvimento Profissional Contínuo. Entende-se que esta linha de investigação persegue fundamentalmente uma das questões lançadas por Hamilton (1982): “How will teachers learn the new behavior required?”. Por sua vez, esta questão relaciona-se estreitamente com a perspetiva que delimita a aprendizagem profissional a partir do momento em que os professores iniciam a sua carreira profissional numa escola (Armour & Yelling, 2004).

Bechtel e O’Sullivan (2006) identificam três grandes temáticas na investigação do processo de desenvolvimento profissional contínuo em educação física:

The first strand has focused on the contextual factors of teachers’ lives, including culture, micropolitics of schools, support (principal and collegial), and workplace conditions. The second strand for research has been the impact of dispositions, both personal and psychological, and teacher beliefs on curricular change. The third strand has been on the scope and effectiveness of continuing professional development. (p. 368)

Da análise de Bechtel e O’Sullivan (2006) ressalta que não se explicita de forma imediata a relação desse processo com a sala de aula, embora se vislumbre uma ótica bioecológica quando se referem preocupações com elementos do contexto no primeiro tema, e da pessoa no segundo. Nesta linha de pensamento, Armour e Yelling (2004) apontam subtilmente para a ideia da relação entre o trabalho coletivo e a lecionação, ao indicar a necessidade de que o desenvolvimento profissional contínuo se processe dentro da escola e a partir das práticas letivas dos próprios professores, suportando-se para isso na vida das suas aulas¹¹, perspetiva partilhada neste trabalho. Paralelamente, O’Sullivan e Deglau (2006), ao apontarem pistas para futuras investigações nesta temática, enfatizam a relevância de recolher sistematicamente dados sobre o que alunos e professores fazem nas aulas, para além daquilo que dizem fazer decorrendo do processo de

¹¹ As autoras usam concretamente o termo “classroom ethnography”.

desenvolvimento profissional contínuo. As autoras sublinham também a importância de acompanhar sistematicamente o trabalho dos professores, prestando atenção às suas interações socioprofissionais numa dimensão coletiva e organizacional. Atendendo a estes registos, argumenta-se que as pistas lançadas se articulam intrinsecamente com a recorrente necessidade de se definirem modelos e programas que elevem a aprendizagem dos profissionais de EF no sentido de se melhorarem as práticas letivas para alcançar o sucesso dos objetivos da educação física (Armour, 2009; Armour & Yelling, 2004, 2007; Bechtel & O'Sullivan, 2006; O'Sullivan & Deglau, 2006; Tozer & Horsley, 2006; Wang & Ha, 2008). Na mesma linha de discussão científica, esses autores sugerem que esses modelos se devem sustentar em práticas reais e contextualizadas na escola, partindo de exemplos que sejam colocados em prática pelos professores. Esta relação entre a teoria e a prática é especialmente importante na consideração de que também o desenvolvimento profissional contínuo vê frequentemente a sua análise isolada da aula e em última análise do sucesso dos alunos (Armour, Makopoulou, & Chambers, 2012; Armour & Yelling, 2004; Makopoulou & Armour, 2011; O'Sullivan & Deglau, 2006). Por esta razão torna-se imperativo olhar para essas realidades práticas e encontrar, através da investigação científica, padrões suscetíveis de serem importados para os modelos de desenvolvimento profissional contínuo, no sentido de melhorar efetivamente as experiências de aprendizagem dos alunos. Será esta dinâmica entre descoberta e verificação que colocará em curso um processo de desenvolvimento científico sustentado, convergente com a ideia de “developmental science” apresentada por Bronfenbrenner e Evans (2000). Este processo de procura por envoltórios potenciadores do desenvolvimento dos professores, neste caso concreto, encontra largo suporte concetual nas orientações do paradigma bioecológico, sobretudo se for atendida a sua visão sobre como diferentes microssistemas interagem numa dimensão mesossistémica para potenciar o desenvolvimento humano, neste caso na dimensão profissional para promover o sucesso dos alunos.

Sobrepondo as referências evidenciadas, emerge o reconhecimento da **necessidade de se compreender o sistema de trabalho colaborativo dos professores de educação física como fator de aprendizagem profissional, articulando-o na sua relação com a aula de educação física para a promoção do sucesso dos alunos**. Todavia, revela-se a ausência de uma linha de investigação ecológica que aponte precisamente nesse sentido, e que, segundo Bronfenbrenner (1976), acarreta a possibilidade de questões mais provocadoras para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, neste caso concreto relativamente à educação física. Clarifica-se assim o foco e a pertinência do estudo do microssistema do trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo disciplinar e da sua relação entre com o microssistema da aula numa lógica ecológica de dimensão mesossistémica. Paralelamente estabelece-se a necessidade de explorar com maior detalhe que temáticas se têm apresentado como centrais para aprofundar a compreensão do microssistema da sala de aula.

1.2.2 Problemáticas Microssistémicas Sobre a Sala de Aula de Educação Física

Uma das preocupações centrais da investigação educacional no ensino em geral sobre o microssistema da sala de aula tem sido a *Eficácia do Ensino* (EE) (*Teaching Effectiveness*) (Arends, 2012; Brophy, 2006; Brophy & Good, 1986; Doyle, 1986, Good, Wiley, & Florez, 2009; Shulman, 1986a). Considerando a categorização de Hamilton (1982), estes estudos podem-se enquadrar na linha de investigação da “Socialization and academic learning” no sentido em que assume que “[students’] values and behaviors (...) are prerequisites of academic learning in a classroom setting” (p.18). Dentro desta preocupação destacam-se os estudos sobre a *gestão da aula* (*classroom management*) enfatizada como uma competência fundamental do professor na promoção da aprendizagem dos alunos (Arends, 2012; Brophy, 2006; Doyle, 1985a, 1986, 2006; Jones, 2006; Schleicher, 2011; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012). Parafraseando Rink (1996) sobre esta premissa, um bom gestor de aula não será necessariamente um professor eficaz, mas um professor eficaz será sempre um bom gestor de aula. Esta preocupação é partilhada pela investigação no campo da EF (Carreiro da Costa, 1991; Cothran, Kulinna, & Garrahy, 2009; Graber, 2001; Graça, 2001; Hastie & Siedentop, 1999, 2006; McCaughtry, Tischler, & Flory, 2008; Onofre, 2000; Siedentop, 2002; Todorovich, 2009) e expressa-se no estudo dos valores e comportamentos de professores e alunos que garantam as melhores condições de sucesso da aprendizagem em contexto de sala de aula, que é entendida como um sistema particular, dinâmico e complexo em si mesmo (Doyle, 1986, 2006; Hastie & Siedentop, 1999, 2006).

Nas últimas três décadas, seguindo a generalidade da investigação educacional, a efetividade do ensino tem predominado na investigação em EF¹² em que se têm documentado elementos associados ao microssistema da aula, embora concetualmente desarticulados dessa noção ecológica, tais como os métodos de ensino, o processo de ensino, ou a aprendizagem dos alunos, entre outros (Chatoupis & Vagenas, 2011; Graça, 2001; Hemphill, Richards, Templin, & Blankenship, 2012; Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips, & Silverman, 2009; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012; Silverman, 1987; Silverman & Manson, 2003; Silverman & Skonie, 1997; Todorovich, 2009; Ward & Ko, 2006); bem como linhas explicitamente centradas no microssistema da aula por se assumirem enquadradas no paradigma ecológico relativamente ao processo de gestão da aula (Hastie & Siedentop, 1999, 2006; Hemphill, Richards, Templin, & Blankenship; McCaughtry, Tischler, & Flory, 2008; Siedentop, 2002; Silverman & Skonie). Doyle considera que esta alteração paradigmática para modelos ecológicos decorre do seguinte: “Despite the large quantity of observational data that has accumulated over the years, knowledge about the classroom itself is curiously missing. Research has been done *in* classrooms, but it has seldom been

¹² Ou na linha da *Pedagogia do Desporto* (*Sport Pedagogy*), aparecendo no discurso anglo-saxónico como um ramo mais abrangente e aglutinador da EF.

about classrooms” (1979, p.138). Por outro lado, o autor evidenciava também uma preocupação com a excessiva abordagem positivista (1977, 1979) decorrente da linha de estudos mais relacionada com o paradigma processo-produto. Sob este paradigma, conduziam-se os estudos no contexto de sala de aula, tendencialmente centrados na análise dos efeitos do professor no sucesso de aprendizagem dos alunos, neste sentido unívoco, procurando criar leis universais para a efetividade do ensino (Brophy, 2006; Brophy & Good, 1986; Good, Wiley, & Florez, 2009; Siedentop, 2002). Continuava por isso a negligenciar-se o estudo do ensino-aprendizagem como um elemento complexo e um fenómeno de socialização em si mesmo, considerando a gestão das atividades como decorrente da interação entre os seus atores, integrando os alunos e a forma como estes (também) influenciam o professor na sua análise (Doyle, 1977, 1979, 1986, 2006).

No âmbito da investigação em educação física, está bem documentado o elevado, e ainda crescente, volume de trabalhos orientados pelo paradigma processo-produto (Chatoupis & Vagenas, 2011; Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips, & Silverman, 2009; Silverman & Manson, 2003; Silverman & Skonie, 1997). Por oposição, o volume absoluto e relativo de estudos orientados pelo paradigma ecológico, através da denominação introduzida por Doyle (1977) *Ecologia da Aula (Classroom Ecology)*, tem sido claramente mais reduzido (Silverman & Skonie), mesmo considerando as investigações desenvolvidas sob a metodologia qualitativa (Hemphill, Richards, Templin, & Blankenship, 2012) mais associadas a esta linha científica sobre a gestão da aula por Doyle. Na análise de literatura aqui efetuada sobre a ecologia da aula encontrou-se esta mesma tendência ao nível internacional, e em particular para o contexto português onde a escassez é ainda mais pronunciada. Ainda que Hastie e Siedentop (2006) considerem que a investigação sobre a ecologia da aula dispõe de um volume substantivo de investigação, os autores concordam com Doyle (2006) ao salvaguardar a margem e necessidade de investigação ecológica. Em suma, na investigação em ensino da educação física denota-se portanto uma clara tendência na investigação documentada a valorizar o modelo processo-produto, expressando a raridade da presença do paradigma bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Lee, 2010), e que suporta a dificuldade apontada por Doyle (2006) ao indicar uma diminuição do investimento da investigação sobre a gestão da aula.

Mesmo considerando a atualização do modelo processo-produto relativamente às metodologias adotadas, o que permitiu adquirir mais flexibilidade nas suas abordagens metodológicas e conceituais (Gettinger & Kohler, 2006), considera-se relevante reter e refletir sobre duas questões acerca da premissa básica de unidirecionalidade intrínseca ao modelo, designadamente com referência à investigação desenvolvida no campo da educação física. Primeiramente, apesar da atualização científica deste paradigma, Chatoupis e Vagenas (2011) verificam que na larga maioria dos estudos em educação física continuam a imperar os métodos quantitativos onde mais especificamente se privilegiam as inferências estatísticas univariadas que inviabilizam à partida análises interativas de cariz mais complexo e aproximado à realidade

sistêmica que a investigação ecológica evidencia. Mantendo o foco nesta limitação de ordem metodológica, ela poderia ser abordada neste paradigma através de modelos interpretativos, característicos das metodologias qualitativas, cuja expressão não chega aos 2% de trabalhos publicados (Chatoupis & Vagenas; Silverman & Manson, 2003). Assim, permanecem reduzidas as possibilidades de generalização de evidências encontradas através desse paradigma (Chatoupis & Vagenas) e por isso ficando aquém do seu objetivo primário de estabelecer evidências universais para a efetividade do ensino. Em segundo lugar, a limitação da sua essência face a uma visão (bio)ecológica¹³ mantém-se inultrapassável, na medida em que não alcança concetualmente a consideração de reciprocidade, de interações diretas e indiretas, e de ordem maior entre processo, tempo, contexto, e pessoa¹⁴. Curiosamente, já em 1986, Brophy e Good provocavam precisamente a necessidade de o paradigma processo-produto se integrar com outros modelos de estudo da gestão da aula, no sentido de proporcionar um enquadramento mais ajustado e real das influências da educação nos resultados alcançados pelos alunos, reforçando a limitação da sua essência.

Apesar dessas críticas, e no que toca especificamente à educação física, reconhece-se o contributo dos paradigmas “anteriores” ao modelo ecológico de investigação da aula, tal como apontado por diversos investigadores da área, inclusivamente “afiliados” à visão ecológica, em vários momentos (Graber, 2001; Hastie & Siedentop, 1999, 2006; Onofre, 2000; Piéron, 2005; Siedentop, 1988, 2002, 2008).

As dificuldades do paradigma processo-produto em generalizar os resultados encontrados para a teoria de modo a explicar as razões dos resultados encontrados e ultrapassar elementos contextuais mais específicos, bem como a de superar o argumento de que os professores não influenciavam a aprendizagem dos alunos mas antes o trabalho por esses desenvolvido, conduziu Doyle (1977) a uma proposta alternativa que se posiciona temporalmente e concetualmente entre o processo-produto e a ecologia da aula. Essa proposta refere-se ao paradigma dos processos mediadores por destacar de forma mais incisiva as variáveis ou processos de pensamento de professores e alunos (processos ditos implícitos ou latentes). Neste sentido, passam-se a reconhecer e assumir as influências recíprocas entre ambos os atores na quantidade e qualidade de trabalho desenvolvido pelos alunos, reconhecendo esse como principal preditor da sua aprendizagem (Siedentop, 1988, 2002), no seguimento da identificação do *academic learning time* como elemento dos processos mediadores (Van Der Mars, 2006; Piéron, 2005, Lee, 1996)¹⁵. Doyle (1985b) amplia a essência dos processos mediadores ao sustentar que:

Desde esta perspectiva, los resultados - o sea, lo que los alumnos aprenden - son una función de las tareas que

¹³ Ecológica no seu sentido mais abrangente decorrente da linha de Bronfenbrenner aqui referenciada.

¹⁴ Por exemplo, Bronfenbrenner e Morris (2006), considerando o tempo tendo como foco de análise o mesmo produto de desenvolvimento, referem que numa lógica de desenvolvimento humano é possível que a investigação se depare com associações estatisticamente não significativas, não confirmando que essa “variável” seja permanentemente “insignificante” do mesmo ponto de vista no percurso de desenvolvimento do sujeito.

¹⁵ Este posicionamento é brevemente discutido por Onofre (2000) que assume a investigação centrada no ALT como uma variante do modelo processo-produto.

los estudiantes desarrollan en clase. Por supuesto, si no se les demanda que desarrollen tareas, es poco lo que se puede esperar que aprendan. (p.35).

Doyle (1977) reforça que o paradigma da ecologia da aula vem sobretudo aprofundar o modelo dos processos mediadores, ampliando as suas conclusões, ao que Siedentop complementa sobre a ineficácia dos processos mediadores que: “it [o modelo dos processos mediadores] has been less useful in portraying the behavioral dynamics of classrooms in ways that help to interpret, predict and respond to those dynamics” (1988, p.3).

Na linha convergente com as potencialidades do paradigma ecológico em complementar de forma mais contextualizada, integrada e sistémica o processo ensino-aprendizagem em EF, e concordando com a sua reduzida expressão em EF, McCaughtry, Tischler, e Florry (2008) tiveram oportunidade de apresentar uma extensão do modelo da ecologia da aula, ou melhor colocando da *ecologia do ginásio (ecology of the gym)*, mas a partir de trabalhos com abordagens concorrentes, o que também sustenta a margem de progressão apontada por Doyle (2006), e por Hastie e Siedentop (1999, 2006). Mais concretamente, McCaughtry e colegas relançam provocações anteriores por Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, e Rauschenbach (1994), Graber (2001) e Siedentop (2002), os quais afirmavam que as ecologias das aulas não podiam ser compreendidas sem se perceber a ecologia da EF no contexto mesossistémico da escola onde se desenvolvem os microssistemas da aula. Entende-se neste trabalho que a expressão deste quadro e sua extensão a níveis ecológicos superiores é diminuta face ao valor que tem assumido através de um contributo crítico e determinante para a compreensão e desenvolvimento prático da EE em EF (Hastie & Siedentop, 1999, 2006; McCaughtry, Tischler, & Flory, 2008; Onofre, 2000; Siedentop, 2002). A tendência reportada contraria também a noção de que o fenómeno educacional é dinâmico e complexo, cuja investigação carece de validade ecológica (Bronfenbrenner, 1976; Onofre, 2003; Silverman & Skonie, 1997) a qual é inerente aos trabalhos informados pelo paradigma ecológico (Bronfenbrenner, 1976; Lee, 2010). O conjunto de trabalhos aqui mencionado abre por isso uma necessária janela de reconhecimento sobre a interação entre níveis sistémicos, ocorrida na aula integrada no contexto-escola mas com clara repercussão nos processos que ali se desenvolvem:

As such, we feel that many other social issues are present in physical education that influences the development of this optimal learning environment. In particular, we suggest that the social system contains three dimensions: relationships between teachers and students, relationships among students, and the social climates of schools. (McCaughtry, Tischler, & Florry, p.280)

Num outro plano de reflexão, expressam-se sobre a EE em EF maioritariamente problemas centrados nos métodos de ensino (Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips, & Silverman, 2009; Silverman & Manson, 2003; Silverman & Skonie, 1997), ou na forma como os professores atuam como mediadores do trabalho produzido pelos alunos (Silverman & Manson; Silverman & Skonie), ou seja reforçando a centralidade do professor na investigação e por inerência a lógica

unidirecional do ensino-aprendizagem. Esta ideia é ampliada pela verificação de que estudos focando simultaneamente alunos e professores é claramente menor do que os estudos focando apenas os alunos ou o professor (Hemphill, Richards, Templin, & Blankenship, 2012; Silverman & Manson; Silverman & Skonie). Num sentido mais crítico, ao colocar-se o professor como prioridade da investigação, o aluno aparece nestes estudos mais como um “produto” do que como um “ator” no processo de ensino-aprendizagem da educação física, o que de certa forma não se apresenta completamente convergente com a ideia de que o objetivo primário da investigação em educação é analisar e compreender como os alunos aprendem o conteúdo (Siedentop, 2002), nem tão pouco converge com a noção de reciprocidade ou reconhece a totalidade do sistema social funcional (Bronfenbrenner, 1976). Paradoxalmente ao que seria de esperar, esta tendência também se reflete ao nível dos estudos da ecologia a aula, apesar da assunção da natureza sistêmica em que o estudo das interações é fundamental e em que essas condições de análise microssistêmica estariam mais presentes. Assim, verifica-se que a investigação ecológica é pautada por um estudo mais aprofundado dos sistemas de tarefas da responsabilidade primária do professor (Hastie & Siedentop, 1999, 2006; McCaughtry, Tischler, & Florry, 2008; Siedentop, 2002), embora estes mesmos autores apontem para a necessidade de aprofundar e esclarecer o papel dos alunos na ecologia da aula. Quer isto dizer que, parece que o aluno, também aqui, não assume um nível de protagonismo que potencie a compreensão global sobre a forma como influencia e é influenciado pela ação do professor e, conseqüentemente, se possa compreender o seu impacto no equilíbrio dinâmico da ecologia da aula.

Nesta análise sobressai a **importância de esclarecer a interação ecológica entre professores e alunos na aula de educação física, aprofundando o papel dos últimos, bem como essa interação se estabelece numa dimensão mesossistêmica para promover o sucesso dos alunos na educação física.**

Concluindo, a investigação ecológica em educação física não tem sido devidamente explorada, atendendo à baixa representação de estudos a focar a interação simultânea entre professores e alunos, bem como à necessidade de compreender esse sistema numa perspectiva com maior validade ecológica do que os que se têm apresentado por modelos tendencialmente positivistas.

1.3 Síntese

Neste capítulo, foi apresentado o paradigma (bio)ecológico e as suas características aplicadas ao fenómeno educacional, num modelo delimitado pelas propriedades: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo como ponto de partida para a necessidade de uma linha de estudo ecológica sustentada que procure esclarecer a relação mesossistémica no contexto-escola entre os microssistemas diretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos. Consequentemente ao posicionamento concetual e crítico foi apresentado o posicionamento para as principais entradas no problema numa perspetiva concetual e mais lata, entradas essas que se especificarão nos capítulos subsequentes, mormente em relação ao trabalho colaborativo entre os professores de educação física e o da aula de educação física. O posicionamento para estas entradas permitiu, primeiramente ao nível do trabalho coletivo e colaborativo dos professores, estabelecer a relevância da colaboração entre professores no contexto da sua escola como fator de aprendizagem profissional para o sucesso dos alunos. Ficou assim patente a necessidade de aprofundar a relação que se estabelece entre esse trabalho e aquele que é desenvolvido entre professor e os alunos na sala de aula, enquadrando-se o contributo de uma visão ecológica para esta entrada. Neste sentido, e como segundo ponto, evidenciou-se que a gestão da aula de EF é um problema de capital importância para o sucesso das aprendizagens. Aqui, permanece a necessidade de aprofundar a compreensão microssistémica da interação ecológica entre professores e alunos, sendo que estes últimos se mantêm como o elemento que menor protagonismo tem assumido na investigação. Este microssistema retorna ao anterior pela falta de articulação do seu estudo em conjunto com outros sistemas para um esclarecimento dos processos conducentes à promoção do sucesso em EF. Este primeiro capítulo reuniu as condições para se passar a detalhar concetual e empiricamente a investigação sobre cada um dos microssistemas em estudo.

2 Estudo do Microssistema do Trabalho Colaborativo dos Professores de Educação Física

Retomando a entrada sobre a **necessidade de se compreender o sistema de trabalho colaborativo dos professores de educação física como fator de aprendizagem profissional, articulando-o na sua relação com a aula de educação física para a promoção do sucesso dos alunos**, este segundo capítulo centra-se no estudo do trabalho desenvolvido pelos professores como microssistema diretamente relacionado com a aula de EF e por isso de capital importância para o que ali se encontra.

Numa primeira abordagem começa-se por identificar os modelos e conteúdos revelados pelo estudo do trabalho colaborativo enquanto processo subjacente à aprendizagem profissional dos professores para a mudança escolar. Em seguida, introduz-se o quadro teórico das comunidades de aprendizagem profissional como a lente de estudo deste microssistema, integrando-o numa visão bioecológica do estudo do grupo disciplinar de EF. Essa introdução será complementada pelos contributos da investigação desenvolvida até ao momento em EF. Finaliza-se com uma reflexão sobre os tópicos investigativos em evidência que permitirão esclarecer concretamente o problema em estudo relativo a este sistema.

Antes de entrar pelas questões conceituais mais prementes, importa primeiramente esclarecer que se assumem diferenças, semelhanças e complementaridades terminológicas relativas aos conceitos de: colaboração, colegialidade, cooperação, coletivo, conjunto. O sustento teórico desta reflexão deriva em parte da articulação de revisões de literatura (e.g. Forte & Flores, 2013; Hord, 1986; Lima, 2002; Roldão, 2007) em que se esclarece centralmente a diferença entre colaboração e cooperação. Segundo os autores mencionados, a diferença reside no facto de que colaboração¹⁶ (aqui também assumida como colegialidade) exige mais do que cooperação por exigir que todos os elementos contribuam coletivamente - havendo contudo espaço e necessidade de trabalho não coletivo (Roldão, 2007) - para um objetivo comum, partilhando democraticamente a responsabilidade e os benefícios alcançados. Já na cooperação há trabalho conjunto ou coletivo mas os objetivos podem ser independentes, resultando em benefícios alcançados individualmente, sem uma necessária partilha de responsabilidade. Portanto, embora em ambos os modos (colaboração e cooperação) se encontre trabalho conjunto/coletivo, os seus propósitos e conteúdos, bem como as suas exigências, são claramente distintos. Com este esclarecimento avança-se para o quadro concetual.

¹⁶ Para este trabalho, assume-se a convergência de colaboração com colegialidade, embora Hord e Sommers (2008) coloquem a última à frente da primeira no sentido em que: “*Collegiality* is collaborating plus sharing information and feedback. Collegiality is learning and working together and toward a common purpose. Collegiality is giving and accepting feedback, which makes us better professionals (itálico pelos autores)” (p. 34).

2.1 O Trabalho Colaborativo como Fator de Aprendizagem Profissional na Qualidade do Ensino

A investigação educacional tem demonstrado como a escola pode funcionar enquanto organização para atenuar efeitos contextuais, pessoais e temporais no sucesso dos alunos. Nesse conjunto de investigação, um dos últimos relatórios sobre o PISA (OCDE, 2009) revela que perto de 60% das variações encontradas na leitura, como indicador de aprendizagem dos alunos, se devem a diferenças dentro das escolas sobrepondo-se às diferenças socioeconómicas entre escolas. O mesmo relatório realça paralelamente que melhores climas de escola ao nível disciplinar e instrucional sustentam melhores resultados dos alunos. De acordo com o último estudo PISA de 2012 (OCDE, 2013a) a variação de resultados a Matemática entre escolas em Portugal ultrapassa a média de 63% da OCDE, tendo inclusivamente aumentado em quase 19 pontos. Estes resultados ampliam claramente a margem de progressão do trabalho a desenvolver dentro das escolas, que aliás se considera ser prioritário ou não se centrasse este estudo num dos problemas desta variável que se tem demonstrado determinante para o sucesso dos alunos. Estas conclusões reforçam-se mutuamente por colocarem em evidência a força ou a fraqueza da escola em se adaptar e evoluir para o bem dos seus alunos. Este tipo de análises centra-se numa linha denominada de *investigação da efetividade da escola* (*school effectiveness research*), que se pode diferenciar da partilhada neste trabalho de *melhoria da escola* (*school improvement research*) (Harris, 2001; Teddie, 2010) mais centrada na exploração e descrição dos fenómenos de mudança e inovação aí encontrados, e por isso necessária para se compreender o processo de ensino-aprendizagem numa perspetiva sistémica.

Com efeito, Hamilton (1982) refere que uma das grandes linhas na investigação ecológica educacional é o estudo da mudança escolar, colocando-a numa perspetiva macrossistémica, a qual é amplamente discutida por exemplo na última edição do “Second International Handbook of Educational Change” (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010). Apesar de se identificar esta compreensão macrossistémica da escola na promoção do sucesso dos alunos, foi através do trabalho oriundo da sociologia das organizações protagonizado por Susan Rosenholtz (1991) que se conseguiu alcançar a importância e parte da dimensão mesossistémica da relação entre os fatores do *local de trabalho dos professores* (*teacher workplace*) enquanto microssistema e a melhoria contínua da qualidade do ensino em aula (Hord, 2004) enquanto um dos mais importantes elementos da aprendizagem profissional: “... this is the first book to provide a coherent description of how school organization at the district, school, and classroom levels influences instructional practice” (Good, 1991, p. X). Não assumindo o paradigma ecológico mas partindo do trabalho colaborativo entre professores como um sistema em si mesmo, a partir de um prisma sociológico da interação entre sujeito e ambiente, o trabalho de Rosenholtz representa um importante marco científico para compreender como essa relação é determinante para o sucesso da mudança escolar

ao nível das práticas pedagógicas dos professores e sucesso dos alunos. Salvaguarda-se desde já um importante aspeto metodológico que se prende com a ausência de estratégias de observação, sendo por isso um trabalho fundamentalmente informado pelas percepções dos participantes a todos os níveis. Uma das grandes conclusões deste estudo é que os professores que se sentiam mais apoiados, através de práticas contextualizadas colaborativas na sua aprendizagem contínua e práticas letivas, apresentavam mais e melhores indicadores de percepção de qualidade de ensino, a par de crenças pessoais mais consistentes e reforçadoras das suas práticas. Mais concretamente, Rosenholtz estudou quanti-qualitativamente, numa amostra correspondente a 1213 professores provenientes de 78 escolas do 1º ciclo em 8 distritos Norte-americanos, o local de trabalho dos professores a partir de cinco dimensões: *objetivos partilhados* (*shared goals*); *colaboração profissional* (*teacher collaboration*); *aprendizagem profissional* (*teacher learning*); *certeza profissional* (*teacher certainty*); e *compromisso profissional* (*teacher commitment*). Sucintamente sobre a globalidade das suas conclusões, Rosenholtz relata que nas escolas com maior nível de consenso sobre os objetivos partilhados toda a comunidade docente concordava que o ensino e os objetivos traçados eram da maior significância, integrava social e profissionalmente os professores noviços e recém-chegados à escola, e estava permanentemente permeável aos objetivos instrucionais e respetivos critérios de avaliação que orientavam o ensino e a aprendizagem. A um nível mais abrangente e interativo, Rosenholtz constatou que nas escolas onde se encontrava maior consenso nos objetivos, as restantes dimensões eram igualmente elevadas. Relativamente à colaboração profissional, nas escolas onde o trabalho era mais partilhado, poucos professores trabalhavam isoladamente e em especial com iguais níveis de sucesso àqueles que colaboravam com os seus pares para melhorar a instrução. Neste âmbito, os líderes escolares emergiram como particularmente relevantes pois ampliavam os efeitos (não) colaborativos encontrados por Rosenholtz. Do ponto de vista da aprendizagem profissional, a autora encontrou escolas que se caracterizavam como contextos enriquecedores ou empobrecedores. Nas escolas identificadas como enriquecedoras da aprendizagem relata-se transversalmente às suas realidades um sentimento de melhoria contínua, criando uma “massa crítica”¹⁷ (*idem*, p.208) que potenciava a aprendizagem para a melhoria dos resultados dos alunos. Rosenholtz expressa nesta conclusão uma ideia particularmente próxima do paradigma bioecológico ao referir que “Such was the power of teacher learning that, like good, it became its own propagator” (*idem*, p. 209), ou seja, que a aprendizagem não é só um produto em si mesma, mas apresenta-se igualmente influente do processo. No que respeita à certeza profissional, encontravam-se culturas técnicas de rotina ou de instabilidade. Ao contrário do que se poderia pensar, é nas segundas onde Rosenholtz destaca os melhores indicadores em que o insucesso era gerador de novas soluções (instabilidade derivada da adaptação

¹⁷ Este conceito oriundo da física nuclear foi usado por Oliver, Marwell, e Teixeira (1985) precisamente para explorar como um pequeno conjunto de pessoas inseridas num grupo maior pode continuamente desencadear mudanças, funcionando como massa crítica desse grupo.

constante) pois os professores eram seguros das suas capacidades e da eficácia do ensino. Essas soluções eram frequentemente encontradas no seio dos seus pares e líderes de escola. Finalmente, sobre o compromisso profissional, a autora destaca que o conjunto de condições opostas aos bons indicadores de cada dimensão se manifestava aqui através de uma percepção de mera sobrevivência profissional, impermeável a experiências e sentimentos de transformação. Contrariamente, nas escolas com melhores indicadores nas dimensões anteriores, mesmo perante adversidades políticas (i.e. exossistémicas ou macrossistémicas, consoante se trate do nível local ou nacional respetivamente), os seus professores encontravam novos futuros através da procura dos valores intrínsecos às situações, revelando uma permanente sensibilidade aos aspetos contextuais positivos e geradores. Rosenholtz verificou concretamente sobre os indicadores usados para inferir (mesossistemicamente) sobre a qualidade de ensino que as competências pedagógicas identificadas pelos professores como bem dominadas decorriam de diferentes fontes e atividades ao nível do contexto escolar, variando consoante esse ambiente fosse enriquecedor ou empobrecedor. Nos primeiros, o domínio do ensino recaía sobre a instrução e a relação com os alunos, sem menção às questões de disciplina, e a principal fonte derivava do contacto com outros professores (65%), seguindo-se os cursos internos ou externos a par das características pessoais e inatas, e finalmente pela experiência profissional. Pelo contrário, metade dos professores de ambientes empobrecedores referiam dominar principalmente a relação com os alunos e a disciplina, com menor enfoque nas questões instrucionais, atribuindo o domínio do conhecimento a características pessoais e inatas, seguindo-se a experiência profissional, o estágio da formação inicial, e finalmente os cursos. Se nos primeiros ambientes não havia sequer referência ao período de estágio da formação inicial, reforçando o impacto que o contexto profissional pode ter em detrimento da formação inicial, nos últimos não se encontram mencionadas atividades de aprendizagem de base colaborativa. Numa lógica das fontes promotoras de novas ideias e aprendizagens para o ensino, os resultados de Rosenholtz revelam que os professores oriundos de ambientes enriquecedores replicam a importância atribuída aos seus pares com 90% de registos, seguido em decrescendo da capacidade individual de resolução de problemas, artigos, cursos, e conferências. Contrariamente, nos ambientes empobrecedores, os professores relatam os artigos de revistas como a principal fonte de inovação, diminuindo progressivamente o relato dos cursos, colegas, e com uma expressão muito reduzida da capacidade individual.

O estudo de Rosenholtz (1991) veio então chamar a atenção para a importância dos locais de trabalho dos professores, enquanto processos e contextos em interação contínua com os seus profissionais, e como podem refrear ou potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem profissional ao nível das práticas pedagógicas, como que convergindo com a variação da natureza do desenvolvimento entre a disfunção e a competência profissional: “The fundamental value of Susan Rosenholtz’s work lies in the evidence it provides that researchers need to study seriously and attempt to improve the social organization in schools” (Good, 1991, p. XII).

O trabalho de Rosenholtz (1991), por se tratar de uma investigação transversal, retrata estaticamente a organização social das escolas e por isso perde-se nalguns momentos a compreensão longitudinal da construção do processo. Neste sentido, Peter Senge vem esclarecer e atualizar ideias-chave para uma escola se organizar como comunidade aprendente e reunir condições para potencializar esse desenvolvimento e aprendizagem profissional. Numa importante obra contemporânea para a prática e investigação da educação, Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, e Kleiner (2001) sustentam-se na peça central de Senge (2006), autor responsável pela ideia de “aprendizagem organizacional” (Hargreaves, 2007; Hord, 2004), sobre as cinco disciplinas fundamentais e transversais a qualquer organização aprendente, para refletir acerca da complexa interação entre a sala de aula, a escola, e a comunidade na criação da escola como uma entidade aprendente e em permanente melhoria (genericamente entendida como “mudança”). Nessa reflexão, Senge e seus colegas lançam três princípios centrais a qualquer escola aprendente: toda a organização é um produto de como os seus membros pensam e interagem, chamando a atenção para as crenças e relacionamento entre profissionais; aprendizagem é ligação, focando a ligação entre professores, alunos, currículo, e pedagogias; e a aprendizagem é conduzida pela visão, indicada como um elemento de capital importância, mas frequentemente negligenciado, pela força que pode produzir em avançar mesmo perante a adversidade. As cinco disciplinas inicialmente propostas por Senge (2006) referem-se a: *mestria pessoal* (*personal mastery*) como a capacidade individual de incutir e equilibrar um ponto de tensão entre o que se deseja alcançar e o que se tem no momento criando um *momentum* permanente de aprendizagem; *visão partilhada* (*shared vision*) dada como uma disciplina coletiva sobre a capacidade de (re)construção de um futuro partilhado por todos os seus intervenientes; *modelos mentais* (*mental models*) entendida como a disciplina da reflexão e investigação de atitudes e percepções, referida também como uma das mais difíceis de alcançar por suscitar a necessidade de discussão coletiva o que normalmente é “indiscutível”; *aprendizagem em equipa* (*team learning*) esclarecida enquanto disciplina de interação coletiva e portanto onde se materializam as práticas sociais dos intervenientes que podem funcionar tanto em plenário como em pequenos grupos mas sempre coletivamente e colaborativamente; e *pensamento sistémico* (*systems thinking*) dada como a disciplina de compreensão integrada das interdependências e mudanças recíprocas, ainda referida como uma das disciplinas mais potentes para alavancar a mudança mais construtiva. Segundo o autor, é através do trabalho permanente focado nestas disciplinas como elementos da prática profissional ao nível organizacional e individual que as escolas podem ampliar continuamente o seu potencial de aprendizagem profissional, e com ele o de todos os membros envolvidos nessa comunidade de aprendizagem.

Articulando as obras de Rosenholtz (1991) e de Senge e seus colegas (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2001), enquadradas com a linha ecológica de análise da mudança escolar aqui assumida, dirige-se a atenção para a forma e conteúdo das estruturas organizativas existentes nas escolas que são formadas pelos professores, como processo proximal

orientado para a aprendizagem profissional. Nessa articulação, enquadra-se ainda a dimensão sistêmica com as suas respetivas interdependências e reciprocidades para a promoção do sucesso dos alunos, por via da aprendizagem dos professores em relação ao seu trabalho no grupo de pares e na aula com os alunos. Seguindo assim a centralidade do trabalho colaborativo para a mudança escolar, seja ao nível da sua organização, seja ao nível das práticas letivas enquanto conteúdos desse mesmo processo, reportada na literatura educacional (Andrade & Pinho, 2010; Dufour, 2004a, 2004b; Forte & Flores, 2012, 2013; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002, 2007, 2008; Harris, 2001; Hord, 2004, 2007; Hord & Sommers, 2008; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Orland-Barak & Tillema, 2006; Roldão, 2007; Silva, 2010; Tillema & Van Der Westhuizen, 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008;), e mais concretamente, embora com menor expressão, na EF (Armour & Jones 1998; Bechtel & O'Sullivan, 2007; Brás & Monteiro, 1998; Carvalho, 2002; Christensen, 2013; Keay, 2007, 2009; O'Sullivan, 2007; Parker, Patton, Madden, & Sinclair, 2010; Prusak, Thorburn, Carse, Jess, & Atencio 201; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008; Tjeerdsma & Coleman, 2009), passa-se ao aprofundamento concetual desta temática. Dada a diversidade de literatura e de visões sobre este sistema e os seus processos, procura-se partir dos trabalhos documentados como pioneiros complementados por investigação contemporânea, para iniciar a construção do corpo teórico que permitirá alcançar o conceito central para o estudo deste microssistema.

2.1.1 Trabalho Colaborativo nos Microssistemas Escolares

A título de entrada, Roldão (2007) esclarece que a investigação sobre o trabalho colaborativo tem sido informada por vários campos teóricos como o da Psicologia, das Organizações, ou da Sociologia. Contando que o Modelo Bioecológico deriva da Psicologia sobre a ecologia do desenvolvimento humano (Araújo & Davids, 2009; Bronfenbrenner, 1976; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Krebs, 2009) cuja visão é amplamente informada por vários campos e modelos teóricos, devido à sua abrangência e flexibilidade concetual, este estudo assume os diversos contributos procurando a sua integração na perspetiva aqui assumida.

Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo dos professores visa alcançar com maior eficácia e eficiência os objetivos delineados, suportar as e suportar-se nas individualidades dos docentes em coletivo, e potenciar a aprendizagem profissional pela interação entre os professores. Em acordo com a autora, ainda que a colaboração docente represente uma norma cultural difícil de implementar e sustentar, ou precisamente pela sua dificuldade, há que reconhecer um conjunto de condições concorrentes com a visão bioecológica que facilita *a priori* que os professores desenvolvam trabalho colaborativo para potenciar o sucesso dos alunos. Exemplos dessas condições são a permanente integração em equipas profissionais criando múltiplos microssistemas que podem ser potenciados, o prolongado tempo de contacto profissional, as características pessoais

que levam permanentemente os professores a assumir os alunos como “seus” e a apoiá-los nas suas aprendizagens, e os processos pedagógicos e formativos em que se envolvem com os seus pares. Aproveitar e potenciar estas condições em prol da colaboração entre professores é por isso crucial nos sistemas educativos para que os alunos continuem a caminhar para alcançar o seu potencial humano, pois como Roldão reflete:

Neste contexto do ensinar e do aprender, lidos como percursos intencionais orientados para levar alguém a apropriar-se do saber e competências tidas como necessárias e expressas num dado currículo, é no mínimo surpreendente que a escola tenha instalado e mantido, ao longo de quase dois séculos, um modo de organização do trabalho docente pouco eficaz, que vai ao arremio da unidade articulada que é a aprendizagem dos destinatários, supondo como boa a prática de segmentar o ensino, distribuindo-o em parcelas, cujos responsáveis são tratados como independentes, escassamente comunicando, observando ou discutindo as práticas uns dos outros, para as melhorar, com base em saber colectivamente construído. (*idem*, pp. 27, 28)

Entrando na concetualização deste tema, importa compreender que se pode destacar uma fase inicial mais descritiva, passando posteriormente e mais recentemente a encontrar-se uma linha mais experimental a partir desses estudos iniciais. Assim, embora Rosenholtz tenha proporcionado um dos primeiros trabalhos a facilitar a compreensão mesossistémica da organização social do local de trabalho dos professores com o sucesso e qualidade instrucional das práticas pedagógicas, Judith Little (1981) já tinha desenvolvido uma das descrições suscetível de se entender este fenómeno ao nível microssistémico e que por isso ainda serve de referência ao estudo desse contexto numa perspetiva mais analítica e profunda (Day, 2001; Forte & Flores, 2013; Fullan & Hargreaves, 2001; Lieberman, 2012; Lima, 2002, 2008; Rosenholtz, 1991). Cross e Hong (2012), num plano complementar à reflexão sobre a importância analítica do estudo de Little, recentemente corroboraram que um dos microssistemas que influencia as emoções, e consequente prática profissional, dos professores no contexto escolar é o das interações com os seus pares de profissão, sendo outro aquele que desenvolvem com os seus alunos. Partindo de um enquadramento concetual sociológico sobre as normas e papéis inerentes à cultura da (mudança e desenvolvimento da) escola através de entrevistas e observações, Little analisou um total de seis escolas Norte-americanas (três primárias e três secundárias) com diferentes níveis de sucesso dos alunos e de desenvolvimento profissional. Nesta ótica, o seu contexto social organizacional é dado como fator crítico para as possibilidades e limites de crescimento profissional dos seus professores: “The peculiarly organizational character of the school stands not as some broad, undefined (and only mysteriously consequential) ‘context,’ but is argued here to be the heart of the matter” (p.4). Esta visão de partida é portanto concorrente com a perspetiva ecológica inicial de Bronfenbrenner (1976) onde se atribuíra grande importância ao ambiente como fator de desenvolvimento humano, e em que só mais tarde se passou a reconhecer a centralidade dos processos proximais como a propriedade que colocava sujeito e ambiente em interação. Little encontra então na escola como local de trabalho um contexto poderoso na modelação das relações socioprofissionais que se estabelecem entre os

professores, relações essas que se dão como críticas para as suas oportunidades e limites de aprendizagem profissional, igualmente influenciadas pela diferença entre as práticas presentes e as novas ideias a desenvolver futuramente¹⁸.

Na linha apontada, Little (1981) conseguiu caracterizar normas relativamente ao trabalho partilhado, referido como colegialidade, e relativamente à análise e avaliação das práticas, referido como experimentação ou melhoria contínua. No primeiro conjunto de normas, a autora salienta o *trabalho coletivo* (*work together*) como um manancial de interações particulares pelas quais os professores discutem, planeiam, delineiam, conduzem, analisam, avaliam, e experimentam sobre o ensino. Estas interações são tanto mais indutoras de trabalho coletivo quanto mais solicitarem aos seus professores o conhecimento e a experiência dos seus pares através do trabalho e discussão partilhada. Relativamente ao segundo conjunto de normas que induzem a melhoria contínua dos professores nas suas escolas, evidenciam-se as atividades em que se envolvem como influenciadoras das suas predisposições face às práticas pedagógicas variando entre a procura permanente da relação entre o ensino e a aprendizagem – podendo-se assumir que se aproxima àquilo que Cochran-Smith (2012) refere como a predisposição para a investigação (cf. figura 2) - e a adoção de uma postura passiva sobre o ensino dominando o controlo da aula e envolvimento mínimo. Neste sentido, a análise, avaliação e experimentação são dadas como ferramentas profissionais fundamentais para os professores, que devem ser exploradas na e pela escola para promover uma cultura e normas de melhoria contínua.

Na construção e operacionalização das normas identificadas e caracterizadas, Little (1981) inventariou interações específicas nas práticas dessas escolas que efetivavam as normas delineadas, começando por definir um largo instrumental de recursos usados. Desse conjunto, a autora extrai um subconjunto que diferenciava as escolas mais bem-sucedidas e adaptáveis e que é por isso apelidado de *práticas críticas de adaptabilidade* (*critical practices of adaptability*). Nesse subconjunto encontram-se:

a) Envolvimento frequente, contínuo e de precisão crescente em conversas sobre as práticas pedagógicas. Esta prática diferencia-se das conversas circunstanciais focadas nos insucessos e características dos professores, dos problemas familiares e de personalidade dos alunos como obstáculos à aprendizagem, e dos problemas sociais afetos à escola. Através de conversas focadas no ensino cria-se uma visão comum sobre processo de ensino-aprendizagem que abraça a sua complexidade e ajuda a integrá-la nas pedagogias dos professores, bem como no seu trabalho coletivo;

¹⁸ Pode-se de algum modo associar esta última ideia de diferença entre presente e futuro ao trabalho de Opfer e Pedder (2011a), reportado em 1.2.1, quando sustentam a necessidade de uma dissonância cognitiva (neste caso ao nível coletivo no respeitante à orientação da escola para a aprendizagem) para colocar em marcha esforços coletivos conducentes à aprendizagem profissional.

b) Observação regular de aulas entre pares e com feedback específico como elemento de avaliação formativa da aprendizagem profissional, que consubstancia a prática anterior e a dirige em termos de precisão e especificidade;

c) Trabalho coletivo de planeamento, investigação, avaliação e preparação de materiais, no sentido de manipular permanentemente os recursos pedagógicos e coletivos para a aprendizagem dos alunos;

d) Ensino recíproco entre pares sobre as práticas de ensino, sendo que, várias vezes, qualquer professor pode ser encorajado a partilhar alguma especialidade com os seus colegas, maximizando o seu potencial organizacional escolar.

No seguimento deste conjunto crítico para o sucesso e adaptabilidade escolar, Little (1981) reporta várias características que influenciavam a qualidade e efetividade destas práticas. A autora salvaguarda que o impacto destas características será tanto maior quanto maior for a interatividade entre si, pois todas elas são dadas como interdependentes. Como elemento inicial, Little refere que a *amplitude de práticas (range of interaction)* focadas na aprendizagem profissional influencia diretamente as possibilidades de sucesso da escola e a sua capacidade de adaptação. Tal noção, bem como a própria especificação das práticas, são elementos claramente convergentes com a propriedade de processos proximais no modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) no sentido em que se exige uma regularidade e complexidade crescentes, tendo em atenção que as diferentes formas devem ser permanentemente focadas nos conteúdos do ensino e que a sua força é tanto maior quanto maior for o volume e interação das práticas fomentadas e efetivadas nas escolas. Little acrescenta ainda que os professores podem ser elementos que ampliam os efeitos destes processos, sobretudo atendendo às suas características pessoais de compromisso em desencadear práticas complementares ou concorrentes. Para além da influência destes processos, Little adiciona como característica as questões contextuais delimitadas pelos *locais sociais (social locations)*, incluindo-se aqui, pela delimitação explicitada pela autora, a dimensão tempo em que as práticas críticas ocorrem. Little esclarece nesta linha que, nas escolas mais bem-sucedidas e adaptáveis, essas práticas ocorrem por toda a escola (e.g. sala de aula, corredores, sala de professores, departamento), ao longo de toda a semana, e em vários eventos profissionais (e.g. sessões de formação, reuniões de departamento ou de ano, conversas). Sem explicitar estas características em termos (bio)ecológicos, a autora volta a encontrar essa visão relativamente ao potencial mesossistémico dos envolvimento em que se dá o trabalho coletivo dos professores. Embora Little já tenha identificado a propriedade temporal na característica anterior, a autora volta a dirigir-se a essa dimensão de uma forma mais concreta e destacada, naquilo que se pode enquadrar do ponto de vista bioecológico como uma perspetiva mesotemporal do conjunto de práticas críticas por se referir aos seus ciclos de (des)continuidade – a *frequência das práticas (frequency of interactions)*. Neste sentido, a autora esclarece que quanto mais regulares forem as interações, maior é a probabilidade de que a norma se assuma como um “hábito”. A autora salvaguarda contudo que esta

frequência só deve ser entendida como fator de crescimento profissional em função do valor e relevância atribuídos pelos professores às práticas analisadas. A característica seguinte das práticas críticas refere-se concretamente ao seu *foco e especificidade (focus and concreteness)*, ou seja ao seu conteúdo. Por este prisma, Little avança que esse se esclarece do ponto de vista da sua articulação com as práticas pedagógicas pelos professores, i.e. na sua relação explícita com eventos e questões derivadas da sala de aula, mesmo quando se alcança um plano filosófico ou concetual. A autora complementa que a discussão centrada nas *práticas de ensino* ajuda a preservar as relações socioprofissionais na medida em que o foco não é a *competência profissional*. Nesta perspetiva, a regularidade desta prática é dada como um aspeto particularmente relevante na medida em que permite a criação de uma linguagem comum sobre o ensino. Já a *relevância do trabalho colegial e experimental (relevance of collegial and experimental work)*, vai no sentido em que a generalidade das atividades desenvolvidas pelos professores depende grandemente do apoio e da experimentação de novas ideias. Outra das características encontradas por Little refere-se à *reciprocidade na interação (reciprocity in interaction)*, em que se entende fundamental um equilíbrio de benefícios e exigências entre os pares, independentemente da sua posição ou função. Little usa o termo *deferência (deference)* para exprimir este equilíbrio, no sentido em que se deve reconhecer que discutir práticas e discutir competência são temas muito próximos. Como se pode perceber, esta noção de reciprocidade estabelece um paralelo com a sua homónima ao nível micro sistémico como proposto inicialmente por Bronfenbrenner (1976) no sentido de identificar como um sujeito (entenda-se, professor) influencia e é influenciado pelo outro. A última das características das interações profissionais críticas relaciona-se com a *inclusividade (inclusivity)*. Esta particularidade reflete a condição verificada por Little nas escolas com mais sucesso e adaptáveis de que, mesmo os grupos mais pequenos responsáveis por alguma inovação pedagógica mais específica, concebiam o seu impacto para a escola e tomavam ações no sentido de integrar os professores que não tinham participado diretamente no processo conducente à inovação encontrada.

Ao longo do trabalho de Little (1981) as aproximações à visão (bio)ecológica são mais que evidentes; e se tivessem ficado por aqui a sua riqueza não seria negada. Poder-se-ia talvez acrescentar que, do ponto de vista bioecológico, Little não teria alcançado completamente que, ao descrever fundamentalmente as atividades e identifica-las como críticas para o sucesso escolar, estaria a sustentar a importância do processo sobre a do ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 2006), embora salientando particularidades relevantes da propriedade contextual como se constatou, para além e em menor escala até aqui das pessoais e temporais. Todavia, esta aproximação macroconceitual sobre a relação bioecológica entre sujeito e ambiente é ainda mais pronunciada quando Little questiona:

If the practices of talking, watching, planning, and teaching about classroom practice – as ordinary parts of work in schools – are in fact consequential to school success, then a remaining question is: Who is likely to be engaged in those activities? Do some, characteristics of *persons* lead some staff more than others to these

crucial interactions? (destacado no original) (*idem*, p. 22).

Quer isto dizer que Little (1981), já tendo reconhecido a importância das características e circunstâncias pessoais aquando da descrição das características das atividades, amplia a importância do indivíduo ao evidenciar e detalhar componentes fundamentais para a efetivação das atividades. Como resposta à sua questão, Little avança três características pessoais diferenciadoras dos professores mais suscetíveis de se envolver nas atividades anteriormente identificadas. A primeira dessas características é o *estatuto (status)*, sendo tanto mais determinante quanto menor for a tendência colaborativa da escola. Esclarecendo através da autora, os direitos e deveres de desencadear iniciativas promotoras de aprendizagem profissional recaem mais frequentemente em professores e agentes educativos com maior estatuto formal (líderes formais com responsabilidades atribuídas oficialmente como coordenadores, diretores, delegados) ou informal (líderes informais reconhecidos pelos pares devido à sua reputação como perito, ou senioridade na escola) em escolas com menores índices de sucesso e de adaptação, sendo essa responsabilidade mais distribuída - entenda-se, mais independente do estatuto - em escolas com mais sucesso e adaptáveis, apesar do estatuto dos professores nesta escola também ser um fator diferenciador no sentido em que se lhes atribui mais impacto. Ao nível bioecológico, o estatuto do professor remete evidentemente para as características pessoais das exigências, que se relembram ser aquele conjunto de elementos que atuam como atratores ou afastadores sociais. As duas características finais relacionam-se do ponto de vista bioecológico com os recursos pessoais, avançando-se assim que não emergiram neste conjunto identificado por Little as disposições dos professores. Se de algum modo esta ausência pode causar alguma estranheza no sentido em que Bronfenbrenner e Morris (2006) sublinhavam que as disposições do sujeito eram um fator pessoal que colocava em marcha a interação processual para o desenvolvimento humano, por outro, as disposições traduzem-se regularmente em constructos psicológicos de autorreferência que poderão não ter sido alcançados metodologicamente por Little. Esta reflexão deriva da verificação empírica que as crenças diretivas dos professores, simultaneamente, influenciam e são influenciadas pelos seus esforços de renovação e inovação pedagógica e profissional, e que essas crenças interagem com os fatores contextuais organizacionais da escola na promoção da aprendizagem profissional (Cochran-Smith, 2012; Kennedy & Smith; 2013; Opfer & Pedder, 2011a, 2011b; Rosenholtz, 1991; Scheerens, Hendriks, Luyten, Slegers, & Steen 2010; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012; Vries, Jansen, & Van De Grift, 2013;). Retomando assim as últimas características pessoais identificadas por Little, centram-se ao nível do *conhecimento e competência técnica (technical knowledge and skill)*, e da *competência social ou funcional (social or role competence)*. Sobre a primeira, a autora refere que este conjunto de recursos do professor pode limitá-lo seriamente no processo de crescimento e aprendizagem profissional, sobretudo se for alheio temporalmente ou contextualmente às atividades que, no seu presente, são rotineiras na organização escolar e não tiver apoio contextual pelos pares e outros agentes que o apoiem. No que concerne à competência social ou funcional,

distinguindo-se o facto de se ser um professor para os alunos ou um professor para o professor, remete Little para a particularidade de deferência já apontada. Outras particularidades referenciadas pela autora são a confiança característica dos professores em escolas com mais sucesso e adaptáveis sobre a capacidade dos seus pares os observarem e discutirem as situações pedagógicas, e a tolerância pelos esforços dos seus pares em melhorarem reconhecendo erros nas fases iniciais do trabalho colegial. Estes erros eram no entanto ultrapassados em grupo, privilegiando-se a direção e consistência do processo sobre o imediatismo dos seus resultados. Little finaliza as considerações sobre esta competência enfatizando que a reciprocidade (microsistémica neste caso) é uma condição fundamental para acelerar a sua apropriação.

O penúltimo elemento que Little (1981) evidencia como interagente com as práticas profissionais é o diretor, primordialmente pela posição que ocupa na escola como líder formal máximo dos seus pares profissionais. A autora situa a importância deste elemento não ao nível das suas características pessoais, ou do contexto que lidera, mas sim das ações que pode desenvolver para desencadear, manter e proteger as práticas críticas ao nível da escola como envolvimento microsistémico ou mesossistémico. Nesta perspetiva, o diretor aparece por isso criticamente como um agente contextual do ponto de vista bioecológico¹⁹.

O último elemento apontado por Little (1981) como crítico para as práticas profissionais dos docentes nas escolas reflete-se nas características do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a autora indica quatro elementos centrais dessas características. O primeiro desses elementos é a colaboração e sugere a sua importância como crítica para o sucesso ao nível da mudança da sala de aula por qualquer plano de desenvolvimento profissional operacionalizado pelos docentes na sua escola. O segundo elemento reporta-se à participação coletiva, de algum modo associada à ideia de inclusividade profissional, mas aqui direcionada à necessidade de que os professores procurem aplicar como um todo as aprendizagens que forem adquirindo. Um terceiro elemento relaciona-se com o foco do desenvolvimento profissional na medida em que deve congrega três ideias. Em primeiro lugar deve partir de uma visão comum, de um entendimento partilhado pelos professores sobre o sustento da necessidade de fazer tal investimento decorrente dos objetivos definidos em sede coletiva; em segundo deve ter uma ligação explícita e imediata à prática em todas as suas componentes; e finalmente está integrado na prática real dos docentes, trazendo um valor acrescentado ao que fazem ou precisam de fazer para continuar a progredir. O último elemento determinante para o sucesso da influência do desenvolvimento profissional aponta para a dimensão temporal nas suas vertentes de frequência e duração, ou seja, consistentemente com as características dos processos proximais que se pautam por atividades contínuas e regulares, também o programa aplicado deve ter as mesmas características.

¹⁹ Não invalidando obviamente a possibilidade de estudar o diretor e a sua própria aprendizagem profissional, passando nesse caso a tomar-se como parte da propriedade pessoa e assumindo-se a escola como o seu microsistema principal.

As práticas profissionais colegiais (fundamentalmente referentes às dadas como críticas para um crescimento profissional efetivo), as características dessas práticas, as características dos participantes, as características do líder, e as características do desenvolvimento profissional influente no contexto-escola, enquadram-se na perspectiva de Little como um conjunto de elementos que conduzem, ou influenciam, o desenvolvimento profissional ao seu sucesso. Dito de outro modo, caracterizam o processo de construção do desenvolvimento dos professores e revelam a importante interação entre os professores e os seus contextos profissionais para a aprendizagem profissional como medida desse fenómeno de desenvolvimento. Como houve oportunidade de salientar, este estudo de Little (1981) pôde ser esclarecido e ampliado do ponto de vista bioecológico ao apontar os elementos processuais, pessoais, contextuais e temporais que interagem na inovação escolar como organização.

Partindo desta última referência, é importante refocar o estudo de Rosenholtz (1991) ao nível específico da sua análise e contributos sobre o trabalho colaborativo como dimensão da organização social escolar. Importa lembrar que Rosenholtz parte da mesma visão macroconceitual perfilhada na investigação de Little (1981), i.e. atribuindo a preponderância ao ambiente escolar e na procura de normas indutoras da colaboração docente. Nesta perspectiva, Rosenholtz parte da premissa de que: “...a specific social organization may make one social identity more adaptive than another. It suggests, therefore, that beliefs which constrain requests for and offers of assistance can be overridden – and reality recast...” (1991, p. 43) para aprofundar primeiro quantitativamente as estruturas organizacionais da colaboração profissional em torno de cinco grandes componentes que justificam diretamente de forma significativa a dimensão do trabalho colaborativo entre os professores: a certeza sobre a cultura técnica e a sua capacidade letiva, no sentido em que quanto maior a ambiguidade e incerteza dos professores sobre o seu contexto organizacional e a sua capacidade de ensino maior será a sua resistência a esforços e atividades de mudança; os objetivos partilhados, como fundamentais para articular o pensamento e práticas dos professores desde que centrados na aprendizagem dos alunos e assumidos coletivamente; a parceria pedagógica, referente ao trabalho de partilha do ensino entre dois ou mais professores a um (grupo de) aluno(s) já que essa circunstância cria uma necessidade de diálogo e reflexão conjunta para a efetivação e desenvolvimento do ensino; e o envolvimento na tomada de decisão, indicado como o fator com menor impacto independente no trabalho colaborativo mas que para todos os efeitos incute responsabilidade coletiva através de um sentimento de partilha e comunidade entre os professores. Quando as oportunidades de aprendizagem profissional são colocadas em evidência como fator dependente, Rosenholtz documenta quatro fatores que, em conjunto, explicam 79% das diferenças encontradas entre as escolas. A colaboração profissional é um desses fatores, dos quatro o que menos contribui, sendo precedida por ordem crescente de impacto pela avaliação dos professores, pelos objetivos partilhados, e pela definição de objetivos a nível de escola. Ainda com a aprendizagem profissional colocada em evidência, os objetivos

partilhados entre os professores também a influenciam indiretamente, tal como o envolvimento na tomada de decisão, por via da sua influência na colaboração profissional. Cruzando com os elementos anteriores, o modelo de Rosenholtz salienta então que, embora o trabalho colaborativo seja definido de forma significativa por quatro componentes, apenas duas contribuem, também de forma significativa, para a aprendizagem profissional.

Rosenholtz (1991) avança então para a definição qualitativa do construto social de colaboração profissional para esclarecer os mecanismos que induzem esse construto. Com base nos dados quantitativos, Rosenholtz destrinçou três grupos de escolas em função dos seus níveis de trabalho colaborativo, designadamente as colaborativas, as moderadamente isoladas, e as isoladas, explorando-as em relação a três grandes questões de: partilha profissional, origens dos comportamentos de ajuda, e professores-líderes. No que respeita à partilha profissional, 97% dos professores entrevistados referia o envolvimento neste tipo de atividades com ligeira vantagem para o planeamento e resolução de problemas pedagógicos, seguido de ideias e materiais instrucionais. De todos os entrevistados nestas escolas, apenas um professor referiu não se envolver em atividades de partilha profissional. Nas escolas moderadamente isoladas 51% dos entrevistados por Rosenholtz referia não partilhar qualquer elemento com os seus colegas, sendo as ideias e materiais instrucionais os mais focados entre os professores que referiam partilhar algo. Nos envolvimento isolados eram 56% os professores que não partilhavam, repartindo de forma semelhante a troca de experiência e de ideias e materiais instrucionais entre os que partilhavam, não havendo portanto qualquer referência ao planeamento e resolução de problemas pedagógicos como conteúdo de partilha nestes contextos. Rosenholtz encontra-se com o modelo bioecológico ao nível das características disruptivas das disposições pessoais como indutoras de disfunção no desenvolvimento humano quando enfatiza a importância teórica das tendências organizacionais de isolamento:

The denial of opportunities for interaction is perhaps the most theoretically interesting response to the question of sharing because it most audibly exemplifies a defensive maneuver to avoid self-threatening circumstances. (...) Avoiding substantive interaction may in fact be an attempt to shortcut teachers' dreadful deteriorating processes; to abort their inevitable trajectory; to elude a painful professional death (1991, p. 55).

Este encontro conceptual reforça que certas características pessoais disruptivas podem ser moldadas e ampliadas pelos contextos organizacionais proporcionados pelas escolas, afastando os professores do seu potencial profissional e em última instância os alunos do seu próprio potencial humano.

No respeitante às origens dos comportamentos de ajuda, a intenção explícita de Rosenholtz (1991) era explorar a influência do diretor de escola como fonte de promoção da colaboração profissional, concluindo que quanto maior o grau de colaboração das escolas, maior era a perceção da influência positiva do diretor nesta dimensão, no sentido em que o poder e tomada de decisão

sobre questões pedagógicas passava necessariamente pelos professores em conjunto com o diretor. Este elemento, no seguimento do trabalho de Little (1981), é reforçado sobre a sua importância ao nível do arranjo contextual que induz sobre os professores, influenciando por isso a colaboração que entre eles e com eles se desenvolve.

Finalmente, Rosenholtz explorou a liderança intermédia pelos professores – i.e. os professores-líderes -, fosse ela formal ou informalmente atribuída, no reconhecimento de que “Although principals may initially define shcool reality as collaborative, its momentum most likely will flag without ongoing teacher support” (1991, p. 64). Esta assunção tinha permanecido em aberto por Little embora fosse avançada como possibilidade derivado da presença de escolas secundárias no seu estudo cuja organização é distinta da encontrada ao nível primário. Rosenholtz encontrou entre as escolas colaborativas que todos os professores entrevistados reconheceram professores-líderes, destacando-os principalmente pelos seus papéis de incitação à e iniciativa de experimentação de novas ideias e programas, apoio a problemas dos seus pares, e transmissão de motivação e entusiasmo aos seus pares. Igualmente relatados, mas claramente com menor incidência, foram os papéis de ouvir os problemas dos seus colegas e representantes associativos. Tanto nas escolas moderadamente isoladas como nas isoladas, apenas 12% dos professores entrevistados em cada um desses grupos não reconheceu a presença de qualquer professor-líder. As diferenças entre estes grupos e para o anterior expressaram-se, por isso, fundamentalmente ao nível dos papéis atribuídos aos professores-líderes. Nas escolas moderadamente isoladas, as principais funções são equitativamente reconhecidas ao nível da representação associativa, ouvir os problemas dos seus pares, e incitação à e iniciativa de experimentação de novas ideias e programas, dedicando menor reconhecimento à transmissão de motivação e entusiasmo ou apoio à resolução de problemas. Já nas escolas isoladas, os papeis mais destacados nos professores-líderes são com igual reconhecimento a representação sindical e ouvir os problemas, seguidos da incitação à e iniciativa de experimentação de novas ideias e programas. Nestas escolas, os papéis relacionados com a transmissão de motivação e entusiasmo e com o apoio à resolução de problemas nunca foram abordados pelos professores entrevistados por Rosenholtz, levando a autora a concluir sobre este aspeto que quanto menor o grau de colaboração profissional das escolas, menor é a relação com questões pedagógicas e orientadas para aprendizagem dos alunos.

Ahlstrand (1994) pegou nesta temática diretamente a partir do problema, ou seja do isolamento profissional como oposto ao trabalho colaborativo, criando uma visão que importa explorar pela sua abordagem filosoficamente paradoxal à das autoras anteriores. Ahlstrand preocupava-se então com as imposições macrossistémicas (genericamente mencionadas como *top-down*) que procuravam alterar a realidade profissional face às evidências positivas da colaboração profissional, neste caso a partir da sua realidade nacional oriunda do contexto Sueco. A autora descreve que seguiu por observação e entrevistas quatro equipas de professores, em quatro escolas diferentes do 7º ao 9º ano de escolaridade, para compreender como é que usavam o seu tempo

dedicado ao trabalho colaborativo no âmbito das mudanças políticas efetuadas. Delimitava-se assim a preocupação sobre como a alocação de recursos (melhoria de certos elementos contextuais e temporais) poderia não ser suficiente para potenciar a colaboração profissional desejada, sobretudo se as tendências e crenças pessoais não fossem convergentes com a visão imposta. Ahlstrand documenta duas grandes “arenas” de trabalho, uma mais formal e objetivamente formulada pelos conteúdos e objetivos das reuniões, e outra mais informal e espontaneamente definida através das práticas efetivadas e derivações da arena formal pelos professores nesses momentos. Estas arenas são descritas em termos de conteúdos tratados (questões administrativas, questões pedagógicas, bem-estar dos alunos, e situações pessoais de trabalho) e o nível de organização alcançado (aluno individual, grupo ou turma de alunos, unidade de trabalho de equipa, e escola). Globalmente, Ahlstrand sumaria que as questões administrativas eram dominantes, seguindo-se as pedagógicas, em ambos os conteúdos com representações quantitativas equivalentes entre as duas arenas. Tal semelhança de representatividade entre arenas não se verificava nos conteúdos relacionados com o bem-estar dos alunos, mais presente na arena formal, e com as situações pessoais de trabalho, mais presentes na arena informal, sendo ambas temáticas menos abordadas em termos relativos em qualquer das arenas. A autora amplia estes resultados em função do protagonismo pelos professores-líderes (formalmente designados para cada grupo de trabalho) ou pelos seus pares de grupo relativamente à introdução destes conteúdos, considerando-se então o nível de organização discutido. Nesta lógica, Ahlstrand relata que os professores-líderes centravam os encontros de trabalho fundamentalmente nas questões administrativas no respeitante à equipa de trabalho, regularmente decorrentes da interação com a direção escolar, em qualquer das arenas analisadas. Quando o protagonismo era colocado nos restantes professores, ainda que a tendência recaísse igualmente nas questões administrativas ao nível do grupo de trabalho, a distribuição dos assuntos e do nível de organização era muito mais equilibrada, focando problemas pedagógicos e situações dos alunos diretamente da prática vivida pelos professores. Destacava-se por isso a definição das arenas por estes agentes, daquela que era definida pelos seus líderes. Esta variação de arenas, constatada a partir da visão geral e ampliada pelo contraste do protagonismo relativo à sua definição, é realçada pela autora no sentido em que os professores realmente aproveitavam parte desse tempo para colaborar, sem no entanto definirem a arena formal e informal prioritariamente em função das questões pedagógicas e profissionais e ao nível dos alunos. Contudo, estes professores reconheciam a centralidade desses temas, o que suscitava uma definição mais coerente da arena informal à volta desse centro e uma redução em certa medida do isolamento profissional, ainda que aquém das suas expectativas e necessidades, como documentado por Ahlstrand. Nesta linha, a autora conclui que a configuração organizacional e os conteúdos abordados poderão ser mais importantes para ultrapassar o isolamento profissional do que os constrangimentos contextuais existentes.

Esta dialética entre o isolamento e a colaboração profissional é focalizada e integrada na perspectiva de Fullan e Hargreaves a partir da premissa de que:

envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, não são apenas gestos humanitários (que valem por si próprios), são questões que têm impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem as nossas salas de aula (2001, p. 17)

Complementando as afirmações que apresentam através do seu estudo em escolas do ensino elementar Canadano, os autores sugerem que se considere a escola integral do ponto de vista da sua cultura escolar, que no seu ponto de vista é “a forma como fazemos as coisas e nos relacionamos neste local de trabalho” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 71) que materializam as características latentes (segundo os autores, as crenças e expectativas) da organização escolar. Nesta perspectiva de cultura escolar, Fullan e Hargreaves colocam a questão a partir dos dois polos – o individual e o colaborativo. Nas culturas individualistas, os autores realçam que a incerteza, o isolamento, e o individualismo limitam o crescimento e aprendizagem profissional por inibição da interação entre o sujeito e o ambiente, salientando que estas características são adquiridas ao longo da carreira²⁰, não constituindo por isso defeitos pessoais intransponíveis. Inversamente a essa visão de defeitos pessoais, os autores perseguem a linha dos estudos já apresentados e sustentam que os principais fatores são as normas e condições contextuais que determinam e delimitam essas culturas individualistas. Essas normas e condições são no entanto colocadas, à partida, a um nível mais macrossistémico e macrotemporal desde as elevadas e irrealistas exigências e expectativas sobre o ensino, passando pela avaliação docente frequentemente pressionante e poucas vezes formativa, até às relações profissionais típicas onde se dá sem explicitar as próprias necessidades ou se pede apoio sem oferecer ou solicitar a oportunidade de retribuir. Fullan e Hargreaves concorrem ainda com Roldão (2007) quando deixam bem patente que, sendo necessário abdicar do individualismo, não se pode fazer o mesmo relativamente à individualidade pela riqueza que essa traz às escolas e como é frequentemente apreciada em escolas com fortes culturas colaborativas. Paralelamente salvaguardam que, na alteração de paradigma para modelos colaborativos, há um grande risco de ser mal executado e de ainda mais difícil transformação.

Na procura por delimitar as características do trabalho colaborativo, ou da colegialidade, Fullan e Hargreaves (2001) demonstram como a investigação permitiu concluir que bons ambientes sociais não são sinónimos de colaboração e que isolamento profissional não implica a ausência de bons ambientes sociais. Quer isto dizer que, segundo os autores, é possível definir um contínuo de configurações de trabalho colaborativo entre os professores, diferenciado pelo alcance das transformações alcançadas em sala de aula. Opfer e Pedder (2011a), a partir da sua concetualização

²⁰ Algo que pode ser encarado a partir da perspectiva de Huberman (2000) relativamente às últimas fases do seu modelo de desenvolvimento da carreira docente onde se instala um desânimo e acomodação.

de aprendizagem profissional pela visão da teoria da complexidade, já tinham avançado esta continuidade em termos de grandeza da colaboração. No seu argumento, Opfer e Pedder sustentavam que haveria um intervalo optimal de colaboração, e que em excesso era tão prejudicial como por defeito, embora com produtos e efeitos diferenciados. Retomando a colaboração concetualizada por Fullan e Hargreaves, os autores assumem até que algumas formas sejam evitadas, focando-se em três tipos posteriores ao isolamento profissional e anteriores à colegialidade autêntica. A primeira dessas formas é a balcanização cuja principal característica é a verificação de grupos de professores independentes e em competição entre si, informalmente construídos embora partam regularmente de uma atribuição formal (e.g. grupos disciplinares) e por isso regularmente encontradas em escolas secundárias, e ampliando as diferenças subjetivas a diversos níveis que colocam em causa mecanismos tanto de articulação vertical como horizontal. A segunda forma designa-se de colaboração confortável, em que há claros indícios de colaboração mas essa não ultrapassa certos limites, geralmente direcionados para práticas e problemas pedagógicos oriundos da sala de aula, recusando assumir possíveis divergências e até dificuldades. Esta colaboração confortável pode-se de algum modo associar, aparentemente de forma até contraditória, ao problema do excesso de colaboração apontado por Opfer e Pedder, na medida em que ambas as perspetivas referidas indicam a dificuldade patente em recolher conhecimento externo e para além daquele que detenham no seu presente, assim como de dificuldades óbvias de adaptação derivadas dos impactos exo e macrossistémicos. A última forma refere-se à colegialidade artificial derivada da dificuldade dos líderes, e até da própria escola, em se relacionar com a imprevisibilidade, ou na perspetiva de Opfer e Pedder com o estado naturalmente caótico mas auto-organizado que conduz à aprendizagem profissional. Assim, a forma de gerir essa incapacidade passa por criar culturas colaborativas regulares e artificialmente organizadas, onde predominam as burocracias e formalidades como estratégia para impor o trabalho colaborativo, mesmo a partir de atividades regularmente identificadas como “genuinamente” colaborativas como o planeamento conjunto ou a mentoria por pares. Sobre esta última forma, Fullan e Hargreaves reconhecem-lhe algumas vantagens, sobretudo se for usada como um estado transitório e preliminar para antecipar modos autênticos de colaboração profissional.

Doppenberg, Bakx, e Brok (2012), avançando nesta linha de estudos a um nível macroconcetual na medida em que se centraram na complementaridade mesossistémica entre os diversos microssistemas de trabalho colaborativo que os professores ocupam nas suas escolas em favor da potenciação da aprendizagem profissional, procuraram colocar em evidência como é que as atividades nesses diferentes envolvimento se poderiam influenciar reciprocamente: “little is known about the question regarding how different settings in which teachers collaborate are comparable in terms of the learning activities they evoke with colleagues and in terms of the outcomes that are a result of this learning” (pp. 547, 548). Os autores criticam então as abordagens centradas num único envolvimento de trabalho dos professores para compreender integralmente a

interação entre os diferentes envolvimento na aprendizagem profissional. Doppenberg, Bakx, e Brok partem por isso da definição de *aprendizagem colaborativa dos professores* (*collaborative teacher learning*) “... as undertaking (a series of) learning activities by teachers in collaboration with colleagues, resulting in a change in cognition and/or behaviour at the individual and/or at the group level (Meirink et al., 2007; Putnam & Borko, 2000; Shuell, 1996)” (*idem*, pp. 548, 549). É importante salientar que Doppenberg, Bakx, e Brok enfatizam a assunção de que a aprendizagem profissional resulta de séries de atividades, por oposição a atividades isoladas, deixando subjacente a ideia de continuidade coerente com essa característica fundamental dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os autores usaram um estudo exploratório com professores do ensino primário Holandês entrevistando um total de 14 professores e sete diretores de sete escolas diferentes. A primeira componente investigativa visava definir os envolvimento microssistêmicos de trabalho colaborativo em que os professores identificavam a ocorrência de aprendizagem profissional, tendo sido encontrados os seguintes: *direção escolar de mega-agrupamento* (*board of schools*); *equipa escolar* (*school team*); *subequipa* (*sub team*); *grupo de trabalho* (*working group*); *turma* (*class*); *informal* (*informal*); *colegial* (*collegial*). Todos estes envolvimento foram explorados por Doppenberg, Bakx, e Brok em termos de quantidade de pessoas envolvidas, a frequência com que se encontravam e os seus objetivos. A direção escolar de mega-agrupamento, a única não mencionada por todas as escolas e fora do contexto-escola específico em que os profissionais habitam, parece refletir a atual estrutura organizativa da escola Portuguesa na medida em que envolve professores de diferentes escolas numa única direção escolar, que se encontram duas a quatro vezes por ano, para falar sobre assuntos pertinentes e/ou para aprenderem em conjunto. A equipa escolar, único envolvimento mencionado por todos os participantes entrevistados, traduz-se no corpo docente total de uma dada escola, que se reúne uma a duas vezes por mês para melhorar a educação, construir uma visão partilhada sobre o ensino-aprendizagem, para partilhar conhecimento, ideias e experiências e para encontrar soluções para problemas a nível de escola. O envolvimento respeitante à subequipa, mencionada pela maioria dos entrevistados, corresponde ao grupo de professores de um dado nível de ensino, que se reúne também uma a duas vezes por mês exatamente com os mesmos propósitos da equipa escolar, embora os problemas a que se dirigem digam respeito concretamente ao seu nível de ensino. No que concerne ao grupo de trabalho, o envolvimento menos reconhecido pelos professores, dois a quatro professores responsáveis por um projeto comum reúnem-se entre uma ou duas a 10 vezes por ano para preparar e organizar situações que contribuam para a melhoria da educação ou para projetos e atividades vocacionadas para as crianças. Relativamente ao envolvimento colaborativo turma, bastante mais reconhecida por professores do que por líderes escolares tanto do ponto de vista planeado como não-planeado, esse é composto por um número indefinido de professores da escola que trabalham com os mesmos alunos (seria o equivalente ao Conselho de Turma) ou com alunos de níveis de ensino adjacentes, que se reúnem uma vez por semana a diariamente para se ajustarem entre si no

ensino dos seus alunos seja em relação aos métodos coletivos como aos individuais. No envolvimento informal, com representação semelhante ao anterior, os professores agrupam-se espontaneamente uma vez por semana a diariamente sem um propósito concreto. Finalmente, ao nível colegial, relativamente mais reconhecido pelos líderes escolares mas ainda assim dos mais mencionados entre os professores, forma-se por dois professores que se reúnem uma a quatro vezes por ano para se ajudarem e aprenderem mutuamente. Estes últimos envolvimento pareceram também, segundo os autores, decorrer mais das experiências individuais dos professores entrevistados do que da organização escolar mais óbvia nos anteriores.

Numa segunda parte do seu estudo Doppenberg, Bakx, e Brok (2012) focavam-se em detalhar as atividades desenvolvidas colaborativamente entre professores que eram identificadas como tendo impacto na sua aprendizagem profissional. Os autores chegaram a um conjunto de categorias de atividades esclarecendo também elementos do seu conteúdo. Assim sendo, as principais tipologias de atividades encontradas foram: *narrativa e observação (storytelling and scanning)*; *ajuda e apoio (aid and assistance)*; *partilha (sharing)*; *trabalho coletivo (joint work)* – até aqui assemelhando-se às definidas por Little (1981); e *apoio colegial (collegial support)*. Os autores esclarecem ainda que as três primeiras atividades eram destacadas como sendo de natureza discreta e independente entre si, enquanto as de trabalho coletivo e apoio colegial compreendiam um conjunto de atividades interrelacionadas e articuladas entre si. Relativamente à narrativa e observação, os professores entre si ouviam os relatos de informação, experiências, ideias e métodos de ensino; informavam sobre o (estado do) trabalho de um grupo em que participassem; e observavam os métodos de ensino dos seus pares. No respeitante à ajuda e apoio os professores entrevistados destacavam o questionamento e pedido de ajuda; a partilha de feedback; e a organização de projetos de escola. Na partilha sobressaiu a troca e/ou a discussão de conhecimento, experiências, ideias e métodos de ensino. A categoria de trabalho coletivo estendia-se por tarefas de avaliação sobre um plano de desenvolvimento escolar (desde o seu desenho ao seu ajustamento); de desenvolvimento deixando-se absorver por um assunto específico do desenvolvimento escolar e participar nesse mesmo assunto; e de observação mútua onde se pede ajuda, questiona e se partilha feedback. Finalmente, no apoio colegial, os professores destacaram as visitas colegiais a partir de um pedido de ajuda ou questionamento seguido de observação e posteriormente de feedback; e de *coaching* solicitando e recebendo ajuda. Neste conjunto de categorias de atividades colaborativas, a partilha, o trabalho coletivo, e apoio e ajuda foram as mais destacadas, sendo o apoio colegial o menos presente entre todas as escolas.

Doppenberg, Bakx, e Brok (2012) avançaram também com os resultados de aprendizagem percebidos pelos professores como adquiridos no decorrer dos elementos anteriores, em termos cognitivos (crenças e conhecimento) e comportamentais seguindo assim a concordância da literatura focada na aprendizagem profissional. Doppenberg e colegas encontraram na aprendizagem individual, o reconhecimento de problemas, a auto-consciencialização, a aquisição

de novas ideias e conhecimentos, e a mudança de modelos e crenças. Para além desta, sobressaiu claramente uma dimensão de aprendizagem coletiva que representava a maior fatia de aprendizagem no seu todo com cerca de dois terços do total de registos codificados. Os produtos desta aprendizagem coletiva diziam respeito a: conhecimento sobre o conhecimento, ideias e métodos de ensino dos seus colegas; conhecimento coletivo partilhado; conjunto de visões e objetivos coletivos partilhados; responsabilidade coletiva partilhada; melhoria da cultura escolar; e melhoria do ensino identificada como a inovação e uniformização de métodos de ensino. Em qualquer das dimensões, os autores não encontraram menções a modificações comportamentais, estando essas implícitas no discurso dos professores.

Numa componente de análise bastante interessante e pouco encontrada na literatura, Doppenberg Bakx, e Brok (2012) apresentam ainda uma perspetiva cruzada, ou melhor dizendo numa visão bioecológica, interativa entre os envolvimento colaborativos com as atividades e com as aprendizagens. Assim, os autores revelam que a equipa escolar se apresentava como o envolvimento com mais atividades, seguido da subequipa, e da turma. Os envolvimento da direção escolar de mega-arupamento, grupo de trabalho, e informal apresentavam-se logo a seguir com igual representatividade, deixando o envolvimento colegial como o menos profícuo em termos de volume de atividades, mas também o único onde se desenvolviam atividades de apoio colegial. Apesar de a maioria das atividades se encontrar ao longo dos diferentes envolvimento, o trabalho coletivo não se encontrava no informal ou no colegial. Os envolvimento da direção escolar, e fundamentalmente da equipa escolar representavam aqueles onde as atividades de narrativas e observação mais se reportavam. Especificamente na equipa escolar, a as atividades de partilha e de trabalho coletivo eram as mais presentes. Na subequipa predominavam as atividades de partilha e trabalho coletivo, enquanto nas aulas se davam mais as de partilha e de ajuda e apoio. De forma mais específica sobre as atividades correspondentes às cinco grandes categorias, a auscultação, a troca e a avaliação foram as mais mencionadas entre a maioria dos envolvimento, alternando a sua prevalência em conformidade (e.g. auscultação e avaliação são das mais reportadas na equipa escolar mas são das menos mencionadas na turma onde a troca assume prioridade). Quando os autores exploram a interação entre os envolvimento e as aprendizagens dos professores, efetivamente o volume de atividades em cada envolvimento revela a sua importância, mais uma vez reforçando a força dos processos proximais neste fenómeno. Quer isto dizer que Doppenberg e colegas concluíram que os envolvimento colaborativos da equipa escolar e da subequipa, para além de mais sobrecarregados com atividades, eram também os mais profícuos em aprendizagem profissional, o que ganha especial relevo se consideradas as propriedades temporais onde as escalas micro e mesotemporal são claramente mais reduzidas do que em qualquer dos envolvimento²¹. Um aspeto curioso é o facto de os envolvimento turma e colegial, apesar das suas diferenças

²¹ Contando que a direção escolar não foi mencionada por todas as escolas como os restantes envolvimento, exclui-se esse envolvimento desta referência.

interativas com as atividades, revelarem percepções de aprendizagem bastante próximas, com ligeira vantagem até para o colegial. Contudo, se recrutada a propriedade contextual para este caso, o facto ser a única interação que ocorre em um para um e em assimetria²² pode representar um fator particular para a sua “potência” (força do processo proximal) comparativamente ao número reduzido de atividades que induz. Paralelamente, se analisadas essas atividades do ponto de vista da propriedade processual, linha perseguida por Doppenberg, Bakx, e Brok, também se pode compreender parte dessa “potência” devido ao caráter exclusivo de visita e discussão que desenvolvem explicitamente um conteúdo de melhoria das práticas pedagógicas, bem como a característica partilhada com o trabalho coletivo de ser temporalmente consequente e interligado como se apresentou aquando da identificação das atividades colaborativas. Inversamente, os autores salientam como o envolvimento informal também revelou uma proporção inversa entre atividades e aprendizagem mas no sentido oposto ao do colegial, ou seja, mais atividades que aprendizagem. Doppenberg e colegas exploram mais uma vez a propriedade processual quando evidenciam a falta de propósito e conteúdos que caracterizavam estas atividades, sugerindo que a forma isoladamente das restantes características define debilmente a força do processo. Nesta importante análise interativa fica a faltar a relação entre as atividades e a aprendizagem induzida, uma das limitações assumidas pelos autores.

Lima (2002) posiciona-se de uma forma fundamentalmente positivista, e até pioneira considerando a novidade da sua incursão científica pelo contexto Português, em relação a esta temática, lançando três variáveis que no seu entendimento permitem, a partir de uma perspetiva de análise das redes sociais, “medir”²³ o grau de colegialidade com o propósito de diferenciar as culturas docentes. Essas variáveis são a amplitude da interação, definida como o volume de participantes em interação (aquilo a que Little (1981) se referia como interdependência); a frequência de interação, relatada como o volume de vezes ou regularidade com que a interação ocorre; e a abrangência da interação, entendida como o volume de conteúdos abordados na interação. Ainda que as suas variáveis claramente se articulem com as do estudo de Doppenberg, Bakx, e Brok (2012) a diferença fundamental reside no facto de que no estudo de Lima elas se reportam às atividades, e no de Doppenberg e colegas se reportam aos envolvimento de trabalho colaborativo pelos professores. Estas variáveis foram usadas no seu estudo empírico com duas escolas secundárias do contexto Português, consideradas de grande dimensão, acerca de seis grandes tipos de interação profissional delimitados inicialmente pelo autor, nomeadamente e de ordem crescente de exigências colaborativas²⁴: as conversas sobre o comportamento dos alunos; as

²² Tal como usado pelos autores para identificar a sua ocorrência a partir da necessidade percebida por um dos professores que solicita ajuda a um par reconhecido como mais experiente e pela sua capacidade de proporcionar esse apoio.

²³ Mantendo o termo usado pelo autor.

²⁴ De forma similar, neste trabalho de Lima, o autor explicita o seu entendimento das quatro práticas críticas para a efetividade do trabalho colaborativo apontadas por Little (1981) como um contínuo de complexidade.

conversas sobre a prática docente; a troca de materiais de ensino; o desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos; o planeamento de aulas; e a parceria pedagógica ou troca de turmas. A importância das exigências colaborativas destas atividades reflete-se por exemplo na verificação de que a amplitude e a frequência da interação diminuíam com o incremento de complexidade. Em particular, o ensino conjunto era de tal maneira reduzido em amplitude e frequência que chega a ser excluído das restantes análises efetuadas no estudo. Nesta perspetiva, Lima conclui que as interações verbais, por serem menos exigentes, são as mais presentes comparativamente às de prática conjunta nas culturas que estudou. Globalmente, o autor concluiu que, ainda que as escolas apresentem pontualmente diferenças significativas entre si, ambos os contextos escolares se definem em torno de uma cultura de isolamento profissional.

Forte e Flores (2012, 2013) também tiveram oportunidade de explorar a colaboração dentro dos contextos escolares Portugueses através de um estudo multimetodológico quanti-qualitativo numa escola do norte do país. De facto, como as próprias referem, a par de outros investigadores nacionais já apontados (Lima, 2002; Roldão, 2007), estudos sobre a realidade Portuguesa nesta temática ainda são escassos, pese embora o reconhecimento internacional da importância do trabalho colaborativo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. As autoras, em ambos os trabalhos, ao procurar contribuir para a literatura internacional a partir da sua realidade nacional, reportam entre os testemunhos dos professores momentos-chave identificados por atividades promotoras de aprendizagem profissional, sendo que a maioria desses momentos é apontado ao nível dos seus contextos de trabalho na escola, igualmente dados como elementos de apoio e incitação ao investimento na sua aprendizagem. Estas atividades, segundo Forte e Flores, decorrem das oportunidades individuais e coletivas aproveitadas pelos professores. Em qualquer das dimensões, as principais preocupações e dificuldades dos professores relacionam-se com questões de sala de aula sendo as oportunidades de abordar essas questões positivamente percecionadas pela maioria dos professores inquiridos nessa escola, apesar da documentação de que quase metade deles não conseguia explicitar a sua opinião sobre as políticas de desenvolvimento profissional da escola. Em particular sobre estes constrangimentos contextuais da escola que influenciavam a participação dos professores em atividades para a aprendizagem profissional, reconhecendo as limitações macrossistémicas decorrentes das normas ministeriais, assumiam um forte apoio institucional, em especial a partir da liderança pelos órgãos de gestão escolar. Especificamente sobre as disposições dos professores para se envolverem na procura de aprendizagem profissional, as do foro pessoal e mais relacionadas com os seus microssistemas de trabalho docente foram as mais valorizadas, por oposição às relacionadas com constrangimentos exo ou macrossistémicos, bem como às de aspirações de progressão na carreira. Forte e Flores procuraram ainda explorar de forma mais detalhada a colaboração profissional entre os professores dessa escola encontrando que essa se centrava fundamentalmente em atividades formais e específicas ao nível do departamento ou grupo disciplinar, atividades essas eminentemente definidas do topo para a base (*top-down*).

Quando solicitados para definir o conceito, as autoras relatam que os professores mencionaram atividades formais e informais ligadas ao seu dia-a-dia profissional na escola, principalmente centrados nas atividades desenvolvidas, sendo as mais frequentemente apontadas as de troca de experiências e ideias, por oposição às de trabalho conjunto dadas como menos regulares, mantendo a tendência já reportada por Lima (2002) ou Little (1981). Em qualquer dos casos, é assumido que os conteúdos abordados podem trazer importantes esclarecimentos para a consideração do nível de complexidade real destas interações profissionais, embora não sejam reportados. Usando a mesma terminologia sobre as variáveis usadas por Lima, Forte e Flores (2012) documentam especificamente que a amplitude, frequência e abrangência²⁵ das interações era limitada, refletindo um nível mais básico de colaboração profissional, situado por isso em conjunto com a tendência dos constrangimentos diretivos e governamentais sobre os níveis identificados por Fullan e Hargreaves (2001) como colegialidade artificial. Quando Forte e Flores (2012) se propõem identificar os fatores potenciadores e inibidores da colaboração, encontram nos primeiros elementos externos (ou contextuais) como a liderança da escola, a estabilidade do corpo docente, orientações ministeriais, características do nível de ensino, e a formação disponibilizada; e individuais nomeadamente a motivação pessoal e profissional, e as necessidades percebidas. No respeitante aos inibidores, são claramente mais dispersos e identificados em maior número focando-se em elementos organizacionais e estruturais (da escola), elementos do sistema educativo (especificamente de nível macrossistémico), profissionais, e pessoais. Noutro plano, Forte e Flores (2013) procuram explorar os benefícios percebidos pelos professores concluindo que se situam ao nível pessoal, dos alunos, da escola, e da comunidade, sendo os pessoais e da escola como organização os mais enfatizados.

Dos vários elementos de reflexão que até aqui se podem retirar, foca-se um em particular, afunilando para uma das preocupações deste estudo. Todos os trabalhos reportados foram realizados tendo em conta a totalidade da escola como um microssistema. Contudo, frequentemente encontraram-se elementos que evidenciam a existência de grupos de professores dentro da *equipa escolar* (Doppenberg, Bakx, & Brok, 2012) que desenvolvem trabalho colaborativo entre si, ou seja, existem microssistemas menos abrangentes e igualmente determinantes para a aprendizagem profissional e sucesso dos alunos (Cross & Hong, 2012). Um desses microssistemas em particular merece especial atenção, tratando-se do departamento ou grupo²⁶ disciplinar, na medida em que tem representado na última década um dos níveis fundamentais de melhoria escolar, a par da sala de aula e da escola como um todo (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010). Várias perspetivas podem ser recrutadas para sustentar a sua importância, focando o estudo de Little sobre o diretor e as ações de proteção dos professores que revelavam ser mais difíceis de alcançar em

²⁵ A aparente contradição entre ausência de explicitação de conteúdos no estudo e a inferência sobre a abrangência das interações está patente no trabalho de 2012 por Forte e Flores sendo aqui apenas relatada.

²⁶ Variando esta designação e nível consoante organização escolar nacional estudada.

escolas organizadas por departamentos como é genericamente o caso das Secundárias a nível internacional. Nesse sentido, referia-se que Lima sustenta que: “Research has shown that teachers’ work experiences can be more similar between departments of different schools than among departments in the same building (McLaughlin, 1993)” (2007, p. 278). Com efeito, Reynolds (2010) não só concorre com, como até amplia essa evidência quando sustenta que os departamentos disciplinares podem inclusivamente transformar-se pelo contacto com departamentos das mesmas disciplinas noutras escolas, eventualmente com mais força do que através do contacto com departamentos de outras disciplinas da sua escola: “At the level of subject specialisms, contact between departments in the same subject in different secondary schools can be really powerful, indeed sometimes transformative” (*idem*, p.596). Coelho (2005) centra-se numa dimensão mais concetual sobre a organização escolar encontrando no seu estudo que as escolas, nomeadamente as secundárias na sua argumentação, tendem para uma “estrutura departamentalizada ou divisionalista” (*idem*, p. 148) e como isso acarreta implicações para a prática profissional e, acrescenta-se aqui, para o sucesso dos alunos. Em conjunto, estes e outros trabalhos que se passarão a apresentar sustentam a necessidade de aprofundar a investigação sobre o trabalho colaborativo entre professores de um mesmo departamento/grupo escolar.

2.1.1.1 O “Elo Perdido” do Departamento de Professores

Harris (2001), em linha com trabalhos anteriores por Stodolsky e Grossman (1995) ou Gutiérrez (1998), defende que os departamentos disciplinares representam um “elo perdido” na investigação e práticas de melhoria e inovação escolar, merecendo por isso detalhe e destaque analítico para se poderem efetivar com mais sucesso programas de desenvolvimento profissional em escolas secundárias (ou de qualquer outro nível de escolaridade em que a sua organização funcione através de departamentos²⁷). Esta posição deriva assim da revisão efetuada por Harris que lhe permite afirmar que: “The findings from both fields [school effectiveness and school improvement] have consistently demonstrated that a substantial proportion of the variation in effectiveness among schools is due to variation within schools” (2001, p. 477). Esta verificação, em linha com a OCDE (2009, 2013a, 2013c), ainda se mantém verdadeira mas só mais recentemente se começou a tomar em maior consideração na investigação educacional, embora ainda sem impactos evidentes nas políticas educativas (Reynolds, 2010). Concorre-se por isso com a premissa fundamental explicitada por Harris de que a renovação e inovação escolar são processos internamente gerados e conduzidos, cabendo nesse sentido aos departamentos disciplinares um papel crucial como unidade de mudança. Esse papel é portanto atualmente subaproveitado pela escola e subanalisado pela ciência educacional, em particular na linha investigativa perseguida neste trabalho.

²⁷ Para efeitos de simplificação terminológica, assume-se o uso indiferenciado entre “departamento disciplinar” ou “grupo disciplinar”.

Stodolosky e Grossman (1995) apresentam um dos estudos iniciais sobre o departamento disciplinar, inquirindo por questionário cinco grupos disciplinares de professores (109 de Inglês, 82 de Matemática, 81 de Ciência, 85 de Estudos Sociais, e 42 de Língua Estrangeira) em cada uma das 16 escolas secundárias Norte-americanas (13 públicas e 3 privadas) para testar se as concepções da disciplina convergiam entre escolas diferentes e divergiam disciplinarmente consoante as características dessas concepções, bem como a influência na atividade curricular desenvolvida por esses professores. A primeira verificação dos autores foi a de que realmente se encontra um “contexto concetual” partilhado entre professores que lecionam a mesma disciplina independentemente da sua escola de origem, o que revela desde o início a proximidade de visões entre departamentos de diferentes escolas ao nível curricular. Esta importante verificação conduz Stodolsky e Grossman a concluir que as concepções dos professores sobre a sua disciplina influenciam o próprio processo de desenvolvimento curricular na medida em que se há uma interpretação comum de que a sequencialidade é um traço fundamental, então haverá definição de prioridades de determinados conteúdos em dados momentos (entenda-se períodos letivos, anos de escolaridade, e ciclos de escolaridade) como forma de explicitar e operacionalizar essa sequencialidade. Facilmente se percebe que, ao nível da escola, este aspeto (das concepções da disciplina) pode representar um fator crítico de afastamento do trabalho colaborativo se os diferentes departamentos partilharem entendimentos substancialmente diferenciados entre as suas disciplinas. Para que este “obstáculo” seja ultrapassado pode-se então sustentar que será necessário um elemento transversal a todos os departamentos que faça a ligação necessária para que o trabalho colaborativo se efetive. Por outro lado, ainda que os professores revelassem uma convergência intradisciplinar nas concepções da disciplina, também é documentado por Stodolsky e Grossman, mantendo-se ao nível intradisciplinar, uma divergência sobre o que ensinar. Este aspeto, aliado a baixos valores de práticas comuns e a diferenças no conhecimento dos objetivos e práticas dos pares disciplinares, sugere que também é possível encontrar discrepâncias concetuais dentro do mesmo grupo e que por isso é preciso cuidar igualmente do trabalho colaborativo a esse nível, sobretudo se atendido que a componente curricular se expressa de uma forma mais evidente e explícita no funcionamento do departamento do que ao nível da escola. Todavia, os autores levantam uma crítica importante ao seu estudo no sentido em que a sua abordagem foi mais centrada no grupo de professores que lecionam a mesma disciplina (i.e. ao focada na disciplina) do que no departamento disciplinar de professores. Ao reconhecerem esse aspeto e a invariância terminológica no seu trabalho, sustentam o valor e necessidade de estudar de forma mais explícita e incisiva o departamento disciplinar, desafio que foi captado por outros autores e o qual se persegue aqui.

Gutiérrez (1998) documenta que no seu estudo quanti-qualitativo com nove departamentos de Matemática de escolas secundárias Norte-americanas que serviam primordialmente comunidades sociais etnicamente diversas e de baixo estatuto económico, procurando compreender a relação do

seu funcionamento profissional e o sucesso dos alunos, concluiu sobre a existência de quatro componentes críticas que facilitavam o maior envolvimento curricular dos alunos com a disciplina, bem como o seu sucesso. Esses componentes, segundo a autora são: um currículo rigoroso e comum, compromisso para com todos os alunos, compromisso para com um esforço coletivo (pelos docentes), e práticas pedagógicas inovadoras. Se os três últimos elementos não representam necessariamente uma novidade face aos trabalhos já apresentados acerca das características determinantes do trabalho colaborativo, o primeiro, em linha com a investigação anterior por Stodolsky e Grossman, acrescenta a importante dimensão curricular que materializa os conteúdos de ensino específicos dos professores de determinado departamento, e com os quais os alunos estabelecem um contacto privilegiado em termos temporais.

Por sua vez, Harris (2001) apresenta a sua visão a partir de um estudo empírico construído sobre dois projetos de avaliação liderados pela autora. Um desses projetos foi inicialmente conduzido por entrevistas a 15 coordenadores de departamento, 12 profissionais educativos séniores, e 19 professores desses departamentos oriundos de um total de 12 escolas de Inglaterra e Gales, sobre seis áreas disciplinares distintas²⁸, seguindo-se estudos de caso com cada um dos departamentos sobre o impacto da sua melhoria interna - através da formação profissional obtida - para a melhoria geral da escola. Este projeto foi então complementado por outro em paralelo e de menor dimensão focando um programa de formação profissional de coordenadores de departamento, ficando por esclarecer qual a relação com a amostra apontada do projeto anterior. Harris esclarece assim que todos os departamentos revelaram melhorias internas que influenciaram melhorias ao nível das suas escolas em diversos aspetos, por exemplo através da extensão das suas práticas a outros departamentos, e por sua vez adotadas como práticas escolares. Algumas dessas práticas referiam-se aos modelos de avaliação das aprendizagens dos alunos, às práticas de observação de aulas entre pares, ou às práticas de avaliação de desempenho do departamento com recurso aos resultados dos alunos. Estas extensões são dadas como possíveis na medida em que existiam canais de comunicação bidirecionais (e portanto de ordem mesossistémica) que facilitavam o fluxo de informação entre as estruturas organizativas superiores e a própria sala de aula, com impactos evidentes nesse último envolvimento microssistémico. Nesta questão é dada como particularmente sensível a capacidade dos coordenadores se manterem permanentemente focados nas boas práticas e que se relacionem estreitamente com questões relativas ao ensino-aprendizagem dos seus conteúdos, ou seja, reforça a importância do papel da liderança intermédia escolar focada nas questões curriculares, neste caso a partir dos coordenadores de departamento. Harris revela ainda como os alunos serviram também como agentes transformadores no processo de melhoria e inovação dos departamentos. A autora relata que um dos departamentos pediu ajuda

²⁸ A autora não esclarece as áreas disciplinares por não ser um objeto de análise do seu estudo.

aos rapazes sobre o que os estaria a afastar da sua disciplina²⁹ recolhendo dados importantes das percepções dos estudantes como a falta de relevância do currículo ou a inflexibilidade e limitação do ensino pelos professores dessa disciplina que conduziram o coordenador a ajustar-se com os seus pares de departamento para responderem a esses problemas e assim cativarem mais rapazes.

No reconhecimento de que a sua investigação revela a importância de um clima de mudança no departamento concorrente com a facilitação organizacional da escola para gerar esse clima, mas que os aspetos que contribuem para essa cultura não estariam bem esclarecidos, Harris (2001) lança bases empíricas que procuravam contribuir para esse esclarecimento. Os elementos apontados pela autora centram-se: na liderança, reconhecendo o importante papel do coordenador e a sua própria visão de desenvolvimento do departamento partilhada com os seus pares; na comunicação e colegialidade, reforçada como uma das conclusões mais prementes por todos os departamentos relativamente àquela que se desenvolve internamente para potenciar o clima colaborativo, mas também à que se relaciona com a escola no geral; no foco central no ensino e na aprendizagem, criando uma extensão e focalização da própria visão da escola sobre a melhoria do ensino e da aprendizagem ao nível concreto da sua disciplina que se expressa diretamente na sala de aula, alcançando inclusivamente os alunos e as suas percepções na procura da mudança; e na investigação e reflexão, em que Harris refere a análise e aplicação de investigação científica nas práticas ao nível do departamento, destacando em particular o modelo de investigação-ação, e os resultados dos alunos como fonte de evidência sobre o sucesso curricular para apreciar o processo e estabelecer objetivos a longo prazo para o ensino e aprendizagem.

Aubrey-Hopkins e James (2002), unicamente através de entrevistas, procuraram compreender a atuação de 17 líderes de diferentes departamentos disciplinares em escolas secundárias Galesas para desenvolvimento da prática profissional dos professores. Todos os líderes tinham sido referenciados pelos seus diretores ou por consultores de autoridades locais de educação como bons modelos de liderança departamental, pertencendo a diferentes áreas disciplinares como Matemática (n = 4), Inglês (n = 4), Línguas Estrangeiras Modernas (n = 3), Ciências (n = 3), História (n = 2), e Galês (n = 1) igualmente identificados como coletivos exemplares e bem-sucedidos nos seus esforços de mudança educacional e melhoria do sucesso dos alunos. Tendo os autores identificado três grandes temáticas: influências externas; processos departamentais; e trabalho individual com membros dos departamentos, Aubrey-Hopkins e James esclarecem que a generalidade desses temas reflete o investimento e dificuldades dos líderes departamentais no desenvolvimento profissional de pares com menores índices de sucesso profissional: “The most significant themes are summarised here with particular reference to the difficulties of changing the practice of department members that was not considered satisfactory” (*idem*, p. 309). Ao nível das influências externas, Aubrey-

²⁹ Este problema em particular relaciona-se estreitamente com as características do ensino secundário desse contexto nacional, semelhante ao que acontece em outros países de origem anglo-saxónica como os EUA, em que os alunos “compõem” a sua estrutura curricular semestral em função de normas centrais pelo respetivo ministério da educação e das exigências das universidades para ingressar nos cursos superiores.

Hopkins e James identificam o uso intencional pelos líderes para promover a mudança educacional entre os seus pares de departamento de três grandes elementos. Um primeiro refere-se à avaliação externa escolar, tanto antes pela preparação dos professores como após esse processo recolhendo o feedback para dar continuidade à estratégia; o segundo elemento aponta para o reconhecimento da importância dos diretores das escolas relativamente à influência direta da sua liderança na mudança das práticas dos docentes, que nem sempre era devidamente efetivada; e a integração na formação inicial de professores ajudava os líderes a promover a reflexão entre os seus pares, aproveitando ainda os professores-estagiários para partilharem os conhecimentos mais atualizados, bem como usando os seus processos de formação em favor do desenvolvimento do grupo, por exemplo aproveitando as tarefas de observação pelos estagiários aos docentes do departamento para reduzir a ansiedade aquando da observação de aulas pelos seus pares ou pelos líderes ou para promover crenças de sucesso mais fortes nos docentes com desempenho menos satisfatório. No respeitante aos processos departamentais, Aubrey-Hopkins e James documentam a presença de 10 tipos de atividades usadas pelos líderes, a saber: 1) as políticas do departamento, construindo diversos pontos de atuação comum mas mantendo certos graus de flexibilidade pela partilha da decisão e discussão entre líderes e pares de departamento; 2) a comunicação formal e informal, sendo a primeira definida como de âmbito planeado ao nível do tempo, da forma e dos conteúdos, e tendencialmente plenário, e a segunda como circunstancial, instantânea e aberta nos seus conteúdos mas com menos impacto na mudança das práticas, mas com ambas a revelar dificuldades nos casos em que as relações sociais fossem menos desenvolvidas e por isso carentes de cuidados diferenciados pelos líderes; 3) a partilha de boas práticas, estrategicamente desencadeada pela exposição do trabalho dos líderes aos pares de departamento; 4) a tomada de decisão, de algum modo associada ao primeiro ponto mas detalhando fundamentalmente a intenção de envolver todos os membros do departamento; 5) o trabalho colaborativo, assumidamente mais retórico do que efetivo, já que os líderes valorizavam e procuravam dinâmicas colaborativas mas frequentemente com poucos indicadores de sucesso devido à sua baixa regularidade, mais acentuada essencialmente para os momentos de avaliação externa; 6) a participação em atividades de formação profissional em serviço (*INSET – In Service Training*), assumindo os líderes parte da responsabilidade de gerir as atividades “formais” de formação profissional dos membros dos seus departamentos solicitando ainda aos participantes nas atividades que partilhassem as suas experiências e aprendizagens com o coletivo; 7) a distribuição de serviço, no sentido de diversificar os anos de escolaridade e características das turmas atribuídos a cada docente; 8) a delegação de responsabilidades, ampliando as questões de tomada de decisão do primeiro e quarto pontos, na medida em que os líderes procuravam ativamente atribuir funções formais e informais aos membros dos departamentos, não obstante a tensão em conseguir que os professores aceitassem ou efetivamente desempenhassem tais responsabilidades; 9) monitorização das práticas tanto formalmente, outra vez de forma planeada e fundamentalmente através da observação das aulas

pelos líderes definindo o foco de análise para fornecer feedback e um relatório escrito, ou informalmente pelos pares aos líderes e entre si ou pelos líderes como parte do processo de comunicação informal; e 10) a definição de metas, que embora emergente nos dados não se apresentou como uma atividade crítica por ser demasiado genérica e retroativa para o funcionamento coletivo, sendo no entanto importante para os casos dos docentes com menor desempenho. A respeito destas atividades, importa cruzar sucintamente com a noção de processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006) no sentido de concordar que a generalidade das categorias apresentadas por Aubrey-Hopkins e James concorre com o construto do modelo bioecológico pois tendem a revelar elementos críticos como continuidade, progressão, forma, conteúdo e direção. Neste sentido, pode-se argumentar que os líderes dos departamentos procuram atribuir às diferentes atividades uma reciprocidade micro sistémica no seio do departamento mas também de âmbito mesossistémico com o trabalho desenvolvido pelos docentes com as suas turmas na sala de aula. Relativamente ao trabalho individual com membros dos departamentos, Aubrey-Hopkins e James esclarecem fundamentalmente a diferença expressada pelos líderes em trabalhar com pares mais fáceis ou mais difíceis de influenciar, sem que isso se traduzisse necessariamente numa relação com o seu desempenho embora emergisse uma tendência de os docentes com menor desempenho serem mais difíceis de influenciar.

Lima (2002, 2007, 2008) tem dedicado especial atenção a esta problemática a partir de quadros teóricos alternativos ao da colaboração docente introduzindo caracterizações acerca dos departamentos disciplinares de escolas Portuguesas. O autor argumenta num desses estudos que a análise de redes sociais “poderia ajudar a detectar características estruturais das relações colegiais que são de importância crítica para a compreensão destas culturas e que permaneceriam desconhecidas se nos detivéssemos à mera utilização de métodos de análise quantitativa ou qualitativa mais convencionais” (2002, p. 75). Baseando-se nas variáveis dimensionais de densidade relacional, relativa ao grau de interação de um determinado ator (quanto menor o grau maior o seu isolamento, e vice-versa) e à densidade como um indicador médio da interação dentro de um dado grupo; centralização, que permite identificar o impacto sociométrico de um dado professor em relação a outros; e fragmentação que, não aplicando diretamente um juízo de valor, reflete o grau em que a totalidade de um grupo de professores se encontra seccionado em subgrupos que podem corresponder a especificidades decorrentes de projetos ou departamentos por exemplo. Destas três variáveis, as duas últimas interessam particularmente por revelarem a organização da escola em termos de subgrupos permitindo perceber o impacto relativo dos departamentos disciplinares para a escola (por exemplo em relação ao número de professores com maior grau de centralidade), bem como clarificar em que medida se fragmentam as culturas escolares de modo a compreender as características colaborativas dos departamentos. Nesta linha, entre as duas escolas analisadas por Lima, do ponto de vista da centralidade, o autor constatou que numa o departamento de EF era na sua totalidade moderadamente central, tal como o de Educação

Moral e Religiosa, e em que os de Inglês-Alemão, de Matemática, e de Português, Latim e Grego a assumiam a centralidade, e os de Mecanotecnica e Economia a revelarem a sua periferia. Na outra o departamento de EF era claramente o mais periférico, seguido do de Trabalhos Oficiais e do de Informática, enquanto o de Matemática era o mais central, imediatamente seguido do de Português, Latim e Grego, e o de Português-Francês. Partilham ambas as escolas o facto de não terem qualquer professor de EF como central, e portanto com menores possibilidades de trabalho colaborativo (interdisciplinar), de desenvolvimento profissional e consequentemente de impacto para a mudança escolar. Uma das ilações de Lima para estes resultados aponta diretamente no sentido do estatuto e exigência “académica” das várias disciplinas e como esses elementos se refletem em diferenças de exigências e oportunidades (para professores e alunos), o que segundo o autor

deve fazer-nos refletir sobre a eficácia das actuais políticas de formação contínua e sobre as condições organizacionais necessárias à aprendizagem permanente dos docentes no seu local de trabalho, para que aquele desenvolvimento seja uma realidade que abranja todos e não apenas um pequeno número de docentes de áreas disciplinares que já são tradicionalmente privilegiadas no sector educativo (2002, p. 90).

No respeitante à fragmentação, Lima (2002) observa que quanto maior a exigência de trabalho colaborativo (menos discursiva e mais prática), mais fragmentadas se revelavam as culturas escolares, nomeadamente se colocada em evidência a norma de regularidade dessas interações colaborativas em que a fragmentação era ainda mais pronunciada. Em paralelo, o autor pôde constatar que essa fragmentação se caracterizava por uma maior homogeneidade (pertença ao mesmo grupo disciplinar) também nas interações mais exigentes, e inclusivamente na maioria dessas interações (recuperando a variável “abrangeência”) no sentido de assumirem com maior ênfase as de natureza prática, ampliando a compreensão do efeito de proximidade disciplinar nesse fenómeno. Estes elementos sustentam assim a ideia de maior diferença no trabalho colaborativo entre grupos profissionais - entenda-se departamentos - dentro da escola do que entre escolas, e por isso enquadrando as culturas estudadas como balcanizadas (segundo a terminologia de Fullan e Hargreaves, 2001).

Neste estudo das culturas colaborativas escolares, Lima (2002) procurou ainda compreender de forma mais intensiva um dos departamentos³⁰ de cada uma das duas escolas recolhendo as percepções de dois professores experientes (assim considerados segundo um critério de cinco anos de experiência profissional), um dos quais o coordenador, e todos os estagiários dos respetivos departamentos. Segundo o autor, captar as diferentes perspetivas destes atores permitiu traçar um enquadramento mais compreensivo e contextualizado da cultura específica de cada um dos departamentos. O autor destaca em particular a importância dos professores-estagiários, ou mais

³⁰ O autor omite as áreas curriculares dos departamentos para salvaguarda de anonimato dos participantes. Contudo esclarece que eram da mesma área, responsáveis por um número semelhante de alunos e enquadrados em escolas de dimensão elevada, ou seja, eram contextualmente similares.

genericamente dos recém-chegados a uma nova realidade profissional escolar, a partir da perspectiva de Louis (1980 *apud* Lima) para compreender os processos de socialização profissional num meio organizacional segundo três dimensões: mudança, relativa às experiências que contrapõem de forma significativa os antigos contextos profissionais ao novo e que induzem o novo professor nas “redes informais de circulação de informação e de influência” (Lima, 2002, p. 130) nessa organização; contraste, que refletem as diferenças percebidas pelos novos professores do novo contexto através de elementos que assumam maior destaque nessas percepções; e surpresa, como o diferencial entre a expectativa e a realidade do novo professor, bem como a reação afetiva a esse diferencial, o que se traduz numa hipersensibilidade pessoal relativamente ao novo contexto devido à transição ocorrida na vida desse professor e que lhe permite captar informações já fora do alcance perceptivo dos professores mais antigos na escola devido à instauração de rotinas e hábitos. Através do cruzar das diferentes percepções, Lima conclui que embora ambos os departamentos fossem identificados como colaborativos, a realidade dessa colaboração era diferente entre si, colocando questões sobre como o trabalho dos departamentos ocorre e das suas influências entre os seus elementos e para a escola, pois num deles havia um subseccionamento em vários outros grupos em que se isolavam e competiam entre si pelo poder “micropolítico” do grupo, e no outro a subdivisão em subgrupos era mais interligada. Entre ambos é também destacada a diferença na forma de lidar e integrar os novos elementos (aqui os estagiários), e que é dada como um indicador fundamental da cultura colegial imperante, no sentido em que as mais autênticas integram esses pares recém-chegados na totalidade organizacional e profissional desde o início. Independentemente dessas diferenças, Lima reporta a existência de um “núcleo duro” entre os pares de departamento, como o grupo que é visivelmente mais colegial e que se relaciona com outros colegas/grupos tendencialmente mais isolados.

Num outro momento, Lima (2007) abordou um estudo de caso multimetodológico quantitativo sobre uma escola básica rural com 83 professores organizados em oito departamentos. Nesse estudo, o autor baseou-se em quatro dimensões: a diferenciação escolar, sobre questões da vida socioprofissional na escola comparando as respostas dos departamentos entre si e com as de toda a escola; impacto percebido dos colegas de departamento no seu desenvolvimento profissional, relativamente às percepções que os professores detinham entre si do impacto dos seus pares no desenvolvimento profissional dentro e fora do departamento; e colegialidade departamental, estudada em torno das práticas profissionais mais partilhadas entre departamentos (Lima, 2002) de troca de materiais de ensino, desenvolvimento conjunto desses mesmos materiais, e planeamento colaborativo de aulas; relações interpessoais entre pares de departamento, como a intensidade média dos relacionamentos interpessoais (do ponto de vista social, segundo a escala apresentada pelo autor) reportados pelos professores. A partir da primeira dimensão, Lima (2007) relata que os departamentos pareciam viver diferentes realidades escolares, apesar de todos habitarem a mesma escola, passando a destacar os dois que melhor expressaram quantitativamente

essas diferenças. Entre esses dois departamentos, todas as dimensões revelavam as diferenças de colegialidade aos níveis social e profissional, replicando fundamentalmente as tendências genéricas sobre a maior exigência de práticas colaborativas, i.e. sobre como o aumento das exigências se fazia acompanhar por um decréscimo do volume de relações estabelecidas entre os pares na efetivação das práticas profissionais. Paralelamente, ao entrevistar os coordenadores dos departamentos, um dos professores mais experientes e um dos mais recentes, confirma precisamente como entre esses departamentos a escola e o local de trabalho eram divergentemente percebidos, chegando ao ponto em que no departamento mais colaborativo a escola era entendida como apoiante das práticas colegiais e da aprendizagem profissional, contrastando com a percepção dos inquiridos no departamento menos colaborativo:

In Department A, the teachers felt that there were aspects of the school that impacted positively on their professional development and they were able to articulate consistent and global evaluations of the school's weak points and what they judged to be its priority areas for improvement. In contrast, Department G was particularly problematic. It was the department in the school where teachers complained most about experiencing obstacles to their professional development. They felt isolated both from their department colleagues and from the school leadership team. (Lima, 2007, p. 294).

Lima (2008) desenvolveu um outro estudo centrado na liderança departamental em duas escolas portuguesas, uma secundária com 33 professores e quatro departamentos, e outra básica com 83 professores e oito departamentos. Lima analisou quantitativamente todos os departamentos dessa escola. Nessa investigação o autor propunha-se a investigar os limites da liderança profissional dos coordenadores e em que medida essa liderança se distribuía pelo departamento, informado por duas das dimensões usadas no estudo anterior de 2007 - impacto percebido dos colegas de departamento no seu desenvolvimento profissional; e colegialidade departamental – e a partir de componentes da análise de redes sociais como a densidade relacional e a centralização, ambos já usados em 2002. Entre os departamentos analisados, Lima encontrou quatro formatos de liderança no respeitante ao impacto percebido no desenvolvimento profissional: *liderança formal focada (focused, formal leadership)*, verificado em vários departamentos de diferentes dimensões e em ambas as escolas, onde o coordenador é percebido como central e fundamental para o desenvolvimento profissional do seu grupo mas cuja influência nem sempre alcança a maioria, ou totalidade, dos pares; *liderança múltipla (multiple leadership)*, também verificado em diversos departamentos de diferentes dimensões em ambas as escolas, onde o coordenador se mantém como central mas a liderança é igualmente partilhada dentro do departamento por outros professores que alcançam dimensões informais de liderança mas ainda assim como determinantes para o desenvolvimento profissional dos pares, resultando desta partilha um alcance muito maior de influência entre a generalidade do departamento; *liderança informal alternativa (alternative, informal leadership)*, encontrando-se um caso único e no menor departamento de todos com apenas três professores, onde o coordenador era menos central e a liderança do grupo era desenvolvida por

outro professor tido como influente no desenvolvimento profissional dos seus pares; e *vazio de liderança* (*leadership void*), encontrado em dois departamentos de igual dimensão (sete professores) mas em ambas as escolas, onde predominava o isolamento profissional entre os professores de departamento, estendendo-se esse isolamento ao coordenador que, tal como qualquer outro colega, não detinha influência significativa no desenvolvimento profissional dos seus pares.

No respeitante à colegialidade departamental, Lima (2008) focava-se na troca de materiais de ensino, desenvolvimento conjunto desses materiais, e planeamento colaborativo. A partir da sua categorização dos departamentos em função da liderança apresentada, Lima refere que nos departamentos de liderança formal focada, apesar da influência central percebida dos coordenadores, o seu envolvimento efetivo nas atividades colegiais e promoção do trabalho colaborativo eram reduzidos. Esta redução na colegialidade departamental era igualmente refletida nos departamentos de liderança múltipla, apesar de os seus coordenadores e líderes informais terem maiores níveis de perceção de envolvimento no trabalho colaborativo. Estes dois grupos de departamentos partilhavam por isso a sua eficácia reduzida na promoção e envolvimento no trabalho colaborativo devido à baixa densidade relacional que reflete pouca interação entre os pares complementada pelo decréscimo das perceções dos professores relativamente aos seus líderes nesta dimensão. No departamento de liderança informal alternativa, acautelando a sua singularidade, Lima refere que o líder informal era mais eficaz em promover o trabalho colaborativo dos seus pares. Nos departamentos com vazio de liderança, o autor confirma as expectativas empíricas decorrentes da categorização e caracterização do tipo de liderança encontrado em que todos os dados se suportam mutuamente na manutenção de um isolamento profissional perturbador do desenvolvimento dos professores e da sua colegialidade.

Lima (2008) argumenta que as políticas que formalizam esses papéis de liderança não são suficientes para assegurar e uniformizar os líderes de escola como responsáveis formais por ampliar a visão do diretor e da escola, e desenvolver culturas próprias de trabalho departamental com oportunidades para promover a aprendizagem profissional. Complementarmente, com base nos seus resultados, pode-se inclusivamente sustentar que é possível criar normas e culturas de desenvolvimento profissional que não passem necessariamente pelo trabalho colaborativo ficando por esclarecer a sua importância para o sucesso dos alunos.

Cruzando as perspetivas de análise do trabalho colaborativo ao nível da escola e ao nível do departamento três aspetos são evidentes. Primeiramente, apesar das questões culturais organizacionais, técnicas e curriculares mais específicas encontradas entre os departamentos disciplinares, as características gerais do trabalho colaborativo escolar que induzem o (in)sucesso (dos alunos) replicam-se do nível escola para o departamento. Quer isto dizer que é possível olhar para esse subgrupo de professores e analisá-lo à luz das teorias e evidências de trabalho colaborativo mais abrangentes ao nível de escola. Nesta mesma lógica, pode-se também perceber,

como segundo ponto, que o modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) pode ajudar a sistematizar de forma mais integrada as questões de trabalho colaborativo a qualquer dos níveis, na medida em que sobressaem elementos das suas principais propriedades de processo (e.g. atividades colaborativas), pessoa (e.g. características dos professores como por exemplo a centralidade percebida pelos seus pares), contexto (e.g. área disciplinar do departamento) e tempo (e.g. regularidade e frequência das atividades colaborativas). Todavia, deve-se também manter o reconhecimento da especificidade contextual entre esses dois níveis de análise, já que os estudos confirmam a possibilidade de haver departamentos disciplinares com dinâmicas muito próprias dentro de uma dada cultura escolar e que contribuem de forma significativa para a variação de resultados dentro da escola. Assim, no reconhecimento dessa especificidade, surge em terceiro lugar um dos elementos que parece conferir essa diferenciação e que é o da própria área disciplinar de ensino, o que remete necessariamente para o currículo dos alunos. Este último aspeto reflete mais concretamente o que pode ser apontado como uma crítica transversal aos estudos do trabalho colaborativo dos professores que é a ausência de explicitação do tratamento dessa referência fundamental de ensino e de aprendizagem. Dito de outro modo, há um grande investimento na análise dos formatos, características e modelos de trabalho colaborativo, mas os seus conteúdos específicos ao nível curricular são frequentemente negligenciados, bem como a relação desse tratamento com a gestão da sala de aula. Argumenta-se assim que tal avanço permitirá alcançar de uma forma mais integrada a relação mesossistémica entre esses dois microssistemas que se apresentam como determinantes a diversos níveis para o sucesso dos alunos. É com base nestas reflexões sobre a investigação desta temática que se passa a concretizar aquilo que se entende ser um problema concetual no estudo do trabalho colaborativo.

2.1.1.2 Um Problema Concetual no Estudo do Trabalho Colaborativo

Stodolsky e Grossman (1995) alertam para um elemento que se considera importante por diferenciar claramente o campo de investigação e com isso todas as decisões paradigmáticas, concetuais e metodológicas subsequentes, e esse elemento é a diferença entre o estudo da área disciplinar e o estudo do departamento disciplinar. Face à crítica apresentada pelos autores e aos argumentos levantados pela investigação empírica a este respeito (cf. Talbert, 1995), sublinha-se a necessidade de marcar explicitamente a diferença concetual entre ambos os campos de estudo, e assumir aqui a do departamento disciplinar.

Independentemente da análise do trabalho colaborativo se focar ao nível do grupo de professores da escola como um todo ou do departamento disciplinar, Roldão (2007) reflete sobre a importância do estudo da colegialidade para a prática profissional lançando questões pertinentes como:

Em que domínios teóricos se sustenta a sua [do trabalho colaborativo] eficácia, se existe?; Em que consiste e

como se caracteriza o trabalho colaborativo, no contexto social e no contexto particular do exercício da docência, dirigida à promoção de aprendizagens curriculares? Que vantagens, no plano do trabalho docente, resultam ou não desta forma de organizar o trabalho? Quais as suas valências na melhoria da eficácia do ensino? (p. 25)

Se estas questões refletem as dúvidas mais gerais que contornam esta temática investigativa, mais centralmente revelam e sustentam a necessidade do plano mesossistémico em que este trabalho se situa na relação entre o sucesso do trabalho colaborativo dos docentes e o sucesso curricular dos alunos. Este último é diretamente desenvolvido a partir da sala de aula em estreita articulação com os objetivos e compromissos assumidos coletivamente pelos professores em departamento disciplinar. Como tem sido possível constatar nos estudos reportados, as abordagens macroconceituais raramente alcançam essa extensão mesossistémica e a integração do sucesso dos alunos em relação às aprendizagens curriculares que aqui se assumem como centrais. Nesta linha, dada a natureza organizacional nacional das escolas básicas a partir do 2º ciclo de escolaridade até ao ensino Secundário em departamentos e/ou grupos disciplinares, que como já se viu induz exigências particulares e específicas na organização social e profissional do trabalho docente, este estudo procura então centrar-se nas problemáticas lançadas na literatura internacional, e refletidas nas preocupações a nível nacional, para o trabalho colaborativo do grupo disciplinar de EF como microsistema fundamental para a melhoria contínua da qualidade do ensino em sala de aula, e em última instância para a promoção do sucesso curricular dos alunos em EF.

Num outro plano de análise crítica aos estudos efetuados, pode-se considerar a presença de diversas perspetivas macroconceituais, bem como o carácter genérico dessas perspetivas, enquanto elementos que globalmente enquadram os estudos sobre o trabalho colaborativo ao nível educacional. Assim sendo, vários dos trabalhos já desenvolvidos situam-se num plano maioritariamente exploratório da colaboração profissional, ainda que complementado por outros quadros como o da aprendizagem e/ou desenvolvimento profissional (Forte & Flores, 2012, 2013; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Little, 1981; Rosenholtz, 1991). Entende-se que esta realidade da investigação (ainda) não permitiu, ou conduziu, à definição cabal de um quadro teórico da/para a colaboração profissional docente, o que faz emergir a necessidade de analisar esta temática a partir de uma lente teórica mais concreta e sistematizada que consiga captar e transmitir toda a complexidade do ensino e respeitando as características desta atividade e contexto profissional. A ausência de um modelo com estas características que procure assegurar as propriedades sistémicas de contextos concretos e específicos como é o da escola no geral, e/ou dos departamentos disciplinares de forma mais concreta, pode ser argumentada como um dos fatores para que haja necessidade de salientar a importância da relação aparentemente óbvia mas complexa e difícil entre desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Lieberman 2012; Little, 2006). Esta relação é por isso concorrente com a dificuldade em implementar com mais sucesso, e em diversos contextos, modelos de

desenvolvimento profissional contínuo que contemplem também a dimensão organizacional reconhecida tanto para a educação no geral (Guskey, 1995; Scheerens, Hendriks, Luyten, Slegers, & Steen, 2010; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012), como no caso particular da educação física (Armour, Makopoulou, & Chambers, 2012; Armour & Yelling, 2007; Bechtel & O'Sullivan, 2006, 2007; Deglau & O'Sullivan, 2006; Deglau, Ward, O'Sullivan, & Bush, 2006; O'Sullivan & Deglau, 2007). Os quadros teóricos mais abrangentes, como por exemplo o das redes sociais usado por Lima (2002, 2007, 2008), abrindo outras possibilidades de investigação claramente interessantes, apresentam ainda assim o mesmo tipo de limitações. Um dos modelos atualmente mais usados que parece poder ajudar a contornar essas limitações baseia-se no modelo de aprendizagem situada por Lave e Wenger, suportado na literatura ao nível do trabalho colaborativo (Harris, 2001) e que é denominado de *Comunidades de Prática* (*Communities of Practice*) (Wenger, 1998). Sucintamente, Wenger define este conceito da seguinte forma:

Communities of practice are everywhere. We all belong to a number of them – at work, at school, at home, in our hobbies. Some have a name, some don't. We are core members of some and we belong to others more peripherally (<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>)

Quer isto dizer que este modelo concetual de organização pode ser encontrado nos mais diversos contextos, tanto formal como informalmente, portanto com um largo espectro de aplicação científica e prática que não tem passado, de todo, despercebido à investigação educacional³¹. Uma breve explicitação deste modelo pode ajudar a esclarecer o seu crescente impacto na investigação educacional sobre o trabalho colaborativo dos professores.

Segundo Wenger (1998), uma comunidade de prática organiza-se sobre três dimensões, a saber: o seu domínio, ou seja, a matéria sobre a qual se desenvolve (e aqui poder-se-ia incluir as questões de currículo); o envolvimento mútuo, i.e. como os elementos dessa comunidade operam coletivamente como uma entidade social (abrindo a possibilidade de analisar em termos concretos um determinado contexto escolar); e o seu repertório partilhado, definido pelos recursos comuns construídos e/ou adquiridos ao longo do tempo pelos membros da comunidade (que poderia ser interpretado como os resultados da aprendizagem dos professores). A articulação destas três dimensões conduz os indivíduos coletivamente a definirem-se como comunidade, em que aquilo que partilham como preocupações e objetivos se reflete num conjunto de práticas e de entendimentos comuns sobre o que é realmente importante para a comunidade. Wenger propõe inclusivamente um contínuo de estádios de desenvolvimento das comunidades de prática, como demonstrado na figura 3.

³¹ Veja-se como a investigação atual sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional integrou definitiva e explicitamente o modelo teórico de Aprendizagem Situada subjacente ao construto das Comunidades de Prática.

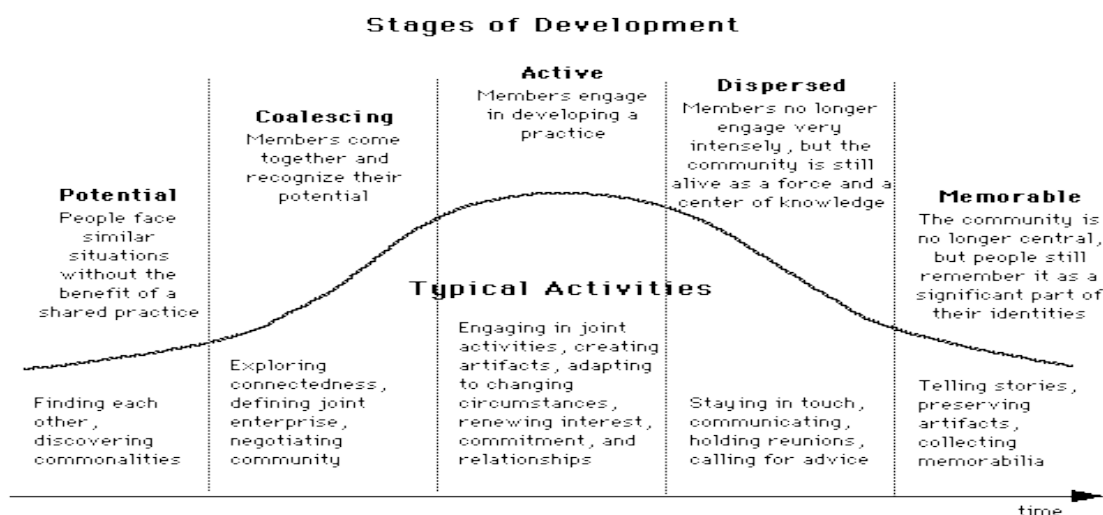


Figura 3 - Estádios de desenvolvimento das comunidades de prática. Copiado de *Communities of practice: Learning as a social system*, por E. Wenger, n.d., Retirado em Novembro, 2010, de <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Outra noção importante é a de que uma comunidade de prática pode perfeitamente ser um subgrupo dentro de uma organização, ou seja e tomando como referência o tópico desta revisão, um departamento disciplinar dentro de uma escola. Nessa visão, Wenger (1998) defende que os subgrupos como comunidades de prática integradas numa organização maior se relacionam também num contínuo que segue desde um estado: *invisível (unrecognized)* em que eventualmente nem os próprios membros a reconhecem, desafiada pela falta de reflexividade e de consciência do valor ou limitações; *clandestino (bootlegged)* apenas visível para um grupo restrito de pessoas e cujos desafios se pautam por conseguir recursos, ter impacto, e permanecer desconhecida; *legitimado (legitimized)* oficialmente reconhecida desafiada pelo escrutínio, sobreposição e novas exigências; *estratégico (strategic)* amplamente reconhecida como central na organização com desafios de pressões a curto-prazo, cegueira face ao sucesso, elitismo e exclusão; e *transformador (transformative)* como o tipo de relacionamento mais avançado em que a comunidade é capaz de colocar a organização em novos rumos, desafiada pela aceitação e relacionamento com os restantes grupos e pela gestão dos seus limites.

Neste modelo, a liderança também é focada como peça fulcral, assumindo-se que pode ser mais centralizada ou periférica mas cuja principal característica é a necessidade de ter de ser reconhecida e legitimada a partir de dentro, tal como a sua sustentabilidade (Wenger, 1998).

Como se pode constatar pelos elementos básicos introduzidos por Wenger (1998), encontram-se vários pontos comuns com aquilo que a investigação educacional tem demonstrado como “boas práticas” e dimensões de trabalho colaborativo, organizando-as e sistematizando-as de algum modo, assim como indicando outros elementos de interesse (e.g. estádios de desenvolvimento, relação dos subgrupos com a organização total). Por estas razões, compreende-se que no âmbito dessa investigação se encontrem alguns trabalhos que procuraram esclarecer o sucesso dos alunos e/ou de forma mais particular o trabalho colaborativo dos professores a partir do modelo das

comunidades de prática (Hernandes, 2003; Hodkinson, H. & Hodkinson, P., 2002; Hunuk, Ince, & Tannehill, 2013; O'Sullivan, 2007; Parker, Patton, Madden, & Sinclair, 2010; Santos, 2007; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008; Wesley & Buysse, 2001). Não obstante ao reconhecimento do contributo e importância das comunidades de prática, não se pode deixar de refletir sobre a sua aplicação investigativa para o problema em causa neste trabalho. Aplicar acriticamente as comunidades de prática para o estudo do trabalho colaborativo escolar seria o equivalente a usar exclusivamente o modelo bioecológico para analisar como os diferentes microssistemas no processo ensino-aprendizagem interagem no contexto-escola. Concretizando, através do modelo bioecológico conseguir-se-ia identificar relativamente às suas propriedades de processo-pessoa-contexto-tempo o que os liga mas não serviria para alcançar toda a sua complexidade e especificidade porque é uma lente demasiado grande para se estudar uma porção mais pequena. Metaforicamente pode-se até dizer que seria o equivalente a usar um telescópio para estudar uma célula. Um exemplo claro deste problema focado no conceito das comunidades de prática pode ser encontrado na pesquisa de Silva (2010) já que a autora revela a necessidade de usar um quadro suplementar de comunidades de aprendizagem³² para complementar e especificar no contexto educativo o das comunidades de prática que é assumido como ponto de partida na sua investigação. Argumenta-se por isso que, confrontando com a perspetiva e preocupações específicas deste trabalho, o interesse das comunidades de prática se centra na possibilidade de cruzar o estudo de (sub)grupos sociais aprendentes oriundos de diferentes contextos para traçar um quadro mais genérico sobre esse construto³³, o que não é o foco deste estudo. Contudo, estudos centrados nesse modelo, pela sua proximidade concetual ao trabalho colaborativo e flexibilidade contextual convergente com o reconhecimento de Hord e Sommers (2008) a esse respeito, trazem necessariamente contributos que poderão ser recrutados, sobretudo face à reduzida expressão de trabalhos sobre o trabalho colaborativo de professores de EF. Em suma, assume-se a necessidade de usar uma lente mais ajustada à dimensão (entenda-se contexto e especificidade escolares) da realidade microssistémica do departamento disciplinar que se pretende analisar. É essa lente que se passa a apresentar e detalhar em seguida.

2.1.2 O Trabalho Colaborativo pela Lente das Comunidades de Aprendizagem Profissional

Shirley Hord tem desenvolvido um extenso trabalho sobre um construto designado de *Comunidades de Aprendizagem Profissional (Professional Learning Communities)* (Boyd & Hord, 1994; Hord, 1996, 1997, 2004, 2007, 2008; Hord, Meehan, Orletsky, & Sattes, 1999; Hord &

³² A autora revela o suporte pelo quadro dos Grupos de Aprendizagem por Collay, Dunlap, Enloe, Galgon, (1998, *apud* Silva, 2010) e assume a entrada por uma síntese de ambos os modelos teóricos.

³³ Tome-se como referência o trabalho de Stephen Billett sobre a aprendizagem profissional em diversos contextos profissionais, incluindo também o dos professores.

Rutherford, 1998; Hord & Sommers, 2008), que é aqui interpretado como um afunilamento concetual e contextual das comunidades de prática. Considerando o importante contributo de Hord para este quadro teórico, reconhece-se a autora como uma das principais percursoras³⁴ e impulsionadoras desse modelo. As comunidades de aprendizagem profissional são sustentadas e divulgadas em diversos canais da literatura contemporânea internacional sobre educação (Afonso, 2009; Almada, 2009; DuFour, 2004a, 2004b; Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010; Hord, 2008; Hord & Sommers, 2008; Lieberman & Pointer-Mace, 2009; OCDE, 2010; Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012; Santiago, Roseveare, Amelsvoort, Manzi, & Mathews, 2009; Stoll & Louis, 2007; The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2009; Vescio, Ross & Adams, 2008; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012;), e mais concretamente em educação física, embora com menor expressão por oposição às comunidades de prática, (Armour, 2010; Armour & Yelling, 2004, 2007; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Costa, Onofre, & Martins, 2013; Keay, 2009; Tozer & Horsley, 2006) para o estudo da melhoria e inovação escolar na potenciação do sucesso dos alunos, decorrendo das relações socioprofissionais ao nível organizacional estabelecidas e mantidas entre professores numa determinada realidade escolar. A ideia essencial para tal expressão científica deste modelo reside na premissa de que uma escola a funcionar como comunidade de aprendizagem profissional representa uma rotura necessária e fundamental à norma geral das escolas ditas convencionais. Neste sentido, Nehring e Fitzsimons (2011) esclarecem esta posição a partir de um quadro comparativo das características das escolas convencionais por contraponto às das escolas como comunidades de aprendizagem profissional que se apresenta na tabela um.

Tabela 1 - Características da cultura profissional nas escolas públicas convencionais e como comunidades de aprendizagem profissional. Adaptado de “The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling”, por J. Nehring e G. Fitzsimons, 2011, *Professional Development in Education*, 37, p. 515

Caraterísticas da cultura profissional da escola pública convencional	Caraterísticas da cultura profissional da escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional
1. Equipa profissional como uma mini-burocracia em que cada um faz o seu trabalho.	1. Equipa profissional como uma comunidade: visão partilhada para a aprendizagem e responsabilidade partilhada pelo crescimento dos alunos.
2. Uma ética vigente de soluções rápidas e resultados imediatos.	2. Uma ética vigente de investigação, melhoria contínua e crescimento a longo-prazo.
3. Ambiente profissional isolado com pouca análise da prática pedagógica.	3. Análise coletiva da prática pedagógica e respetivos dados.
4. Apoio em retinas predeterminadas.	4. Apoio no diálogo, reflexão e prática experimental.
5. Pouco tempo para trabalho colaborativo.	5. Oportunidades frequentes e integradas no horário de trabalho para a colaboração.
6. Expectativas diferenciadas para alunos diferentes.	6. Compromisso com aprendizagem de alto nível para todos os alunos.
7. Foco primário nas características organizacionais, orçamentos, programas, regras, gestão de rotinas e logística.	7. Foco primário no ensino e na aprendizagem.

³⁴ Em abono da precisão, Hord partilha com Richard DuFour (2004a, 2004b) a introdução deste conceito como é atualmente conhecido na investigação educacional, em que os seus modelos partilham entre si mais semelhanças do que diferenças. Assume-se também que existem outras perspetivas que partilham este campo concetual, tal como se pode encontrar ao longo do texto.

Embora Hord (1996, 1997) tenha apresentado uma das primeiras sistematizações das Comunidades de Aprendizagem Profissional, a qual se mantém válida e atualizada até hoje, encontram-se outras perspectivas originais que definem modelos semelhantes de trabalho colaborativo dos professores numa escola (Dufour, 2004a, 2004b; Dunne, Nave, & Lewis, 2000; Kruse & Louis, 1993; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2001), bem como atualizações ou reconfigurações conceituais e metodológicas (especificamente de ordem instrumental) por outros autores a partir do, ou assumidamente influenciados pelo, trabalho de base de Hord (Hipp & Huffman, 2003; Olivier, 2009; Robinson, 2009; Stewart, 2009; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012; Williams, Brien, Sprague, & Sullivan, 2008)³⁵. Considerando que Hord assume as influências e contributos de quadros anteriores e que novos modelos recorrem regularmente à sistematização desta autora, importa colocar o construto explorado por Hord em evidência assumindo-o como o referencial central para este microssistema, em articulação com o modelo bioecológico. Hord começa por esclarecer ter partido da designação de Astuto, Clark, Read, McGree e Fernandez (1993, *apud*, Hord, 1997) sobre a *comunidade profissional de aprendentes* (*professional community of learners*), passando por uma fase em que foi apelidada de *comunidades de reflexão e melhoria contínuas* (*communities of continuous inquiry and improvement*), até que passou a adotar definitivamente a designação de comunidades de aprendizagem profissional. Um ponto central na sua conceitualização prende-se com a intencionalidade terminológica adotada que reflete, por um lado, a permanente procura dos professores em aprender, partilhar essa aprendizagem e agir sobre essa aprendizagem, e por outro o objetivo de melhorar a sua efetividade e qualidade de ensino para o benefício dos alunos. Essencialmente, a ideia do grupo de professores como comunidade e a centralidade do seu profissionalismo na aprendizagem (sua e dos alunos) nortearam a designação proposta por Hord (1996, 1997). Esta intencionalidade terminológica é reforçada por Stoll e Louis (2007) que esclarecem como a literatura começou por se referir a esta configuração como “professional community” (e.g. Kruse & Louis, 1993; Louis & Marks, 1996)³⁶, passando posteriormente a integrar o termo “aprendizagem” para realçar a mudança na ênfase das relações profissionais para o propósito de melhoria pedagógica como elemento fundamental para o sucesso dos alunos.

Voltando a Hord (1997), a autora também esclarece desde o início que a sua proposta serve para caracterizar a dinâmica colaborativa dos professores tanto ao nível da escola, como do departamento disciplinar reconhecendo as especificidades contextuais de cada um desses níveis

³⁵ Alguns destes autores (Hipp, Huffman, Olivier) fizeram inclusivamente parte de um estudo inicial denominado “Creating Communities on Continuous Inquiry and Improvement Project”, desenvolvido pelo Southwest Educational Development Laboratory e coordenado por Shirley Hord.

³⁶ Apesar da atualização terminológica e filosófica do conceito apontada por Stoll e Louis (2007), ainda se encontram na atualidade alguns trabalhos centrados na ideia de “comunidades profissionais” (e.g. Little, & Horn, 2007; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Lomos, 2012) o que revela que não é uma ideia ultrapassada ou cientificamente desvalorizada. Contudo, também não sustenta a necessidade do trabalho colaborativo de professores numa mesma escola como revela por exemplo o estudo Richmond e Manokore (2010) que demonstra que quando os professores formam uma comunidade profissional fora da sua escola podem revelar dificuldades em se relacionar no seu ambiente de trabalho da mesma forma.

como vem sendo apontado neste segundo capítulo. Com efeito, McLaughlin e Talbert (2007) corroboram a particularidade do nível do departamento disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional quando argumentam sobre o contexto das escolas secundárias como os mais complexos para desenvolver entre todos os docentes uma unidade coesa e sustentável devido aos constrangimentos: estruturais (e.g. dimensão física, curricular e humana da escola); de liderança (e.g. devido à divisão dos professores em subgrupos que precisam de ser constantemente articulados e geridos); das culturas profissionais apontadas como as mais desafiantes de todas (e.g. foco na disciplina lecionada em vez do foco nos alunos, o que se relaciona ao nível concreto da EF com as questões relacionadas com o seu estatuto “não académico”); da cultura de desrespeito dos alunos para com os professores (e.g. plágio e cábulas, desafios da autoridade); e de contextos externos à escola (que se podem entender ao nível do exo e macrosistema). Nesta linha, Kruse e Louis (2007) concluem que o seu estudo “... represents another *challenge to the simplistic notion that the school is the primary unit of effective change* (destacado no original)” (p. 116) na medida em que enquanto nas escolas primárias a escola é, em regra, a unidade de mudança em si mesma, nas escolas secundárias (ou seja, organizadas por departamentos) é nos grupos disciplinares de professores que se encontra essa unidade de mudança. Apesar deste reconhecimento e da investigação publicada, ainda persistem dúvidas e a necessidade de compreender como é que o departamento funciona como comunidade (Friedman, 2011; Lomos, 2012; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Melville & Wallace, 2006; Visscher & Witziers, 2004; Wong, 2010). Complementarmente a esta lógica, Hord refere que, sendo uma abordagem ao nível do estudo do coletivo de professores, o indivíduo como unidade de análise não deve ser ignorada, sustentando que o que muda numa organização não é ela em si, mas os indivíduos que a compõem.

Hord (2004) assume os trabalhos de Rosenholtz (1991) e de Senge (2006) como algumas das principais influências que a conduziram à definição do seu modelo, que se caracteriza por cinco dimensões fundamentais e intimamente interligadas, como se de sistemas se tratassem, e que regularmente se relacionam entre si (Cormier, 2009; Meehan, Orletsky, & Sattes, 1997; Robinson, 2009; Sigur-ardottir, 2010; Voelkel, 2011), atualmente (Hord, 2008) designadas como: *crenças, valores e visão partilhadas (shared beliefs, values, and vision)*; *liderança apoiante e partilhada (shared and supportive leadership)*; *aprendizagem intencional coletiva e sua aplicação (collective intentional learning and its application)*; *condições de suporte (supportive conditions)*, subdividindo-se esta nas subdimensões *estrutural (structural)* e *relacional (relational)*; e *prática pessoal partilhada (shared personal practice)*. Pode-se portanto sumariar que os professores funcionam totalmente como comunidade de aprendizagem profissional quando todas as dimensões se expressam simultaneamente com claras evidências na sala de aula. Ao referir-se a esta configuração, Hord (2007) sustenta que as comunidades de aprendizagem profissional:

are more than just collaborative working arrangements or faculty groups that meet regularly. A PLC [professional

learning community] is a way of working where staff engage in purposeful, collegial learning. This learning is intentional and its purpose is to improve staff effectiveness so students will be more successful learners (p. 5).

Fica então a ideia de que, havendo claramente uma norma instituída de trabalho colaborativo entre professores, funcionar como comunidade de aprendizagem profissional não se resume a esse elemento pois devem-se encontrar os seus elementos e efeitos nas práticas de professores e de alunos na sala de aula. Sumariamente, as dimensões que compõem este modelo podem-se caracterizar de acordo com a tabela dois.

Tabela 2 - Sumário das dimensões das Comunidades de Aprendizagem Profissional (baseado em Hord, 2008; Hord & Sommers, 2008)³⁷.

Dimensão	Subdimensão	Descrição
Crenças, valores e visão partilhadas		Toda a equipa escolar foca-se consistentemente na aprendizagem dos alunos, que é reforçada pela própria aprendizagem contínua da equipa – daí, comunidades de aprendizagem profissional.
Liderança apoiante e partilhada		Os diretores e os professores detêm poder e autoridade partilhada para tomarem decisões.
Aprendizagem intencional coletiva e sua aplicação		O que a comunidade decide aprender e como aprender para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos é a linha de fundo.
Condições de suporte	Estruturais	Fatores que proporcionam as condições físicas: tempo, espaço para reunir e trabalhar coletivamente, recursos e políticas, etc.
	Relacionais	Fatores que suportam o desenvolvimento humano e interpessoal da comunidade, abertura, verdade, e foco nas atitudes de proteção e respeito entre os membros.
Prática pessoal partilhada		Os membros da comunidade dão e recebem feedback que sustenta a sua melhoria individual e da organização.

Na origem do trabalho de Hord está também a criação de uma escala da sua autoria, denominada “School Professional Staff as Learning Community Questionnaire” (SPSLCQ) (1996), cujas características e propriedades instrumentais serão oportunamente referidas na segunda parte deste trabalho. Nessa escala emergem, pelo menos, duas grandes orientações teóricas sendo que a primeira é a das comunidades de aprendizagem profissional como a forma final e ideal de um processo de permanente construção. Esta orientação pode-se assumir como convergente com a ideia de colegialidade autêntica proposta por Fullan e Hargreaves (2001), passando pelo intermédio de culturas balcanizadas e encontrando-se, no ponto mais baixo da escala, o estadio menos evoluído que corresponde ao isolamento profissional. Dito de outro modo, estabelece-se em todos os itens um contínuo que vai desde um conjunto de práticas dadas como antiéticas e isoladas, estabelecendo um ponto intermédio de referência no sentido de aproximação ao trabalho colaborativo nas suas formas mais superficiais, até ao que se consideram ser práticas profissionais colaborativas de excelência e por isso características das comunidades de aprendizagem profissional (Cowan, Flemming, Thompson, & Morrissey, 2004). Paralelamente pode-se encontrar a referência

³⁷ Importa salvaguardar que a sequência de apresentação não tem uma ordem interna como se uma dimensão fosse mais complexa ou hierarquicamente superior em relação às outras. A sequência aqui apresentada segue a lógica do texto de Hord e Sommers (2008).

às fases de mudança propostas por Fullan (1985) sendo a mais evidente a de institucionalização que caracteriza os formatos mais avançados de cada questão e que estabelecem aquilo que o grupo de professores entende ser a sua norma de atuação colegial. As fases de iniciação e de implementação podem ser inferidas a partir dos valores intermédios e por isso claramente mais implícitas, enquanto a ausência de qualquer processo transformativo/colaborativo se encontra sempre nos pontos mais baixos de cada questão. A título de ilustração sobre esta primeira orientação, observem-se as questões focadas na dimensão de liderança apoiante e partilhada (figura 4):

1a.	5	4	3	2	1
	Apesar de haver decisões legais e fiscais requeridas apenas ao Director, o coordenador envolve consistentemente o departamento na discussão e tomada de decisão sobre os assuntos da escola.		O coordenador ouve as opiniões do departamento e depois toma as decisões por si mesmo.		O coordenador nunca partilha informação com o departamento nem proporciona oportunidades para o departamento se envolver na tomada de decisão.
1b.	5	4	3	2	1
	O coordenador envolve todo o departamento.		O coordenador envolve um pequeno comité, conselho ou equipa do departamento.		O coordenador não envolve qualquer membro do departamento.

Figura 4 - Excerto do instrumento “Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem”.

A outra orientação fundamental é a de que esta escala, ou melhor dizendo o modelo, importa e engloba as atividades e características identificadas pela literatura sobre as culturas de trabalho colaborativo docente com mais e menor sucesso, e relativas a cada uma das dimensões sugeridas. Esta particularidade apresenta a grande vantagem de sistematizar o conhecimento que vem sendo documentado neste segundo capítulo. Por sua vez, esta sistematização representa uma clara mais-valia teórica pela organização que introduz no estudo desta temática com claras implicações para investigações tanto de âmbito exploratório como experimental. Por exemplo esta sistematização permite traçar perfis de desenvolvimento do coletivo de professores como comunidade de aprendizagem profissional e compreender o que os torna mais fortes e paralelamente as suas maiores fragilidades (Hord & Sommers, 2008), sendo raras as situações que se situam num dos extremos em todas as dimensões simultaneamente (Cowan, Flemming, Thompson, & Morrissey, 2004).

Os benefícios para a mudança escolar são salientados pela investigação centrada no modelo mais geral das comunidades de aprendizagem profissional. Morrissey (2000) documenta que: escolas com pouco sucesso académico ao modelarem o seu trabalho por este modelo conseguiram ultrapassar dificuldades de implementação curricular e aumentar o sucesso dos alunos, sobrepondo-se essa adaptação do grupo docente inclusivamente ao aumento de mudanças exo e macrossistémicas; um processo permanentemente focado na investigação pedagógica para o sucesso dos alunos permite às escolas alcançarem esse grau de resistência e adaptação assegurando melhorias regulares no sucesso dos alunos; o apoio social e profissional entre pares é determinante

na superação das dificuldades pedagógicas e escolares; se encontram relações evidentes e diretas entre a potenciação da aprendizagem dos alunos e a aprendizagem profissional e colaboração entre os docentes; e o aumento da capacidade organizacional das escolas pode ser alcançado por via da modelação do trabalho coletivo como comunidade de aprendizagem profissional. Morrissey transmite ainda uma ideia de que as dificuldades que frequentemente caracterizam as escolas com menor sucesso identificam-se com as dimensões preconizadas por Hord acerca das escolas com um funcionamento perfilhado como comunidade de aprendizagem profissional. Por sua vez, Hord (2004) também sintetiza que as escolas com menor sucesso podem efetivamente ultrapassar as suas dificuldades se investirem em modelos de trabalho colaborativo, em particular a partir do das comunidades de aprendizagem profissional. Identificando um conjunto de resultados do trabalho a partir deste modelo, Hord salienta como é possível desafiar e modificar as pedagogias em sala de aula, no sentido de promover experiências de aprendizagem intelectualmente desafiantes para os alunos e como essas escolas revelam consistentemente melhores resultados escolares comparativamente àquelas em que se seguem os moldes mais comuns na organização escolar, bem como esses resultados revelam menos dispersão dentro da escola sendo o sucesso mais uniforme entre as diversas áreas disciplinares. A autora também salienta que a investigação demonstra que nesse tipo de escolas, professores e alunos dispõem de envolvimento de discussão comum sobre a missão da escola, e como esses envolvimento proporcionam as oportunidades necessárias ao desenvolvimento da escola, resultando em sentimentos mais positivos pelos professores, e melhores indicadores de sucesso escolar (como taxa de abandono e percentagem de assiduidade). Hord refere ainda que a investigação evidencia que, nas escolas secundárias, os professores conseguem alcançar um conhecimento mais definido sobre a sua área disciplinar. Nesta síntese, a autora salienta quatro fatores associados à potenciação do sucesso dos alunos, sendo eles: aprendizagem dos alunos, fundada na visão coletiva dos professores sobre uma dimensão de autenticidade (i.e., segundo a autora, de acordo com a experiência na vida real e por isso contextualizada) e de exigência intelectual, que é partilhada regularmente a pais e alunos; pedagogia autêntica, com uma instrução e avaliação sem lugar a discriminação prática ou discursiva sobre as origens e capacidades dos alunos; capacidade organizacional, diretamente relacionada com o primeiro fator e que induz necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e colaborativo para induzir uma unidade educativa coesa entre as diversas áreas disciplinares e em que o discurso sobre a aprendizagem dos alunos adquire uma expressão coletiva (i.e. extensível a toda a comunidade discente) por oposição à individual (i.e. focada num conjunto de alunos ou na turma); e suporte externo, no sentido de alcançar e potenciar os recursos necessários ao desenvolvimento da missão e objetivos da escola que se encontram ao nível exo e macrosistémico. Hord e Sommers sumariam, do ponto específico dos benefícios dos professores, que:

Staff who are involved in a PLC provide higher intellectual learning tasks for their students. The bottom line of the PLC is staff learning in order to increase student learning. Hence the importance of the staff learning in community, which is more powerful than independent learning. (...) the staff are guided by school leaders who supply student data for identifying student needs as the starting point. (2008, p. 20)

Vescio, Ross, e Adams (2008) exploraram o impacto das comunidades de aprendizagem profissional relatado na literatura empírica sobre esta temática. Os autores analisaram 11 estudos sistematicamente selecionados que relatavam medidas de impacto. Importa salientar que 10 desses trabalhos eram oriundos do contexto Norte-americano, e apenas um Europeu, mais especificamente de Inglaterra, suportando à partida a perspetiva sobre a necessidade de invocar investigação sobre este modelo noutras realidades nacionais (Bolam et al, 2005; Stoll & Louis, 2007). Vescio, Ross, e Adams documentam por isso os efeitos alcançados aos níveis das práticas dos professores e do sucesso dos alunos. No que respeita aos professores, o impacto nas práticas pedagógicas parece relacionar-se fundamentalmente com os seus entendimentos (Hammerness et al, 2005), especificamente sobre as dimensões de conhecimento pedagógico geral e, a uma menor extensão, do conhecimento pedagógico do conteúdo ou das finalidades educativas (Shulman, 1986b), portanto mais associado a elementos do sistema de tarefas de instrução (Doyle, 2006). Os autores criticam contudo a baixa incidência na descrição das modificações pedagógicas alcançadas, classificando a evidência deste impacto como “modesta”. Vescio, Ross, e Adams encontram evidência mais transversal aos estudos sobre a mudança das práticas profissionais ao nível da modificação da cultura escolar, provavelmente por ser um fator mais óbvio de análise neste modelo. Os autores sumariam que essa modificação percorre as dimensões da colaboração, do foco na aprendizagem dos alunos, na autoridade do professor, e na aprendizagem profissional contínua; dimensões essas que promoveram a alteração das culturas de ensino. No respeitante ao sucesso dos alunos, Vescio e colegas revelam que a maioria dos trabalhos alcançou essa dimensão, concluindo-se genericamente que, efetivamente, há uma melhoria nos resultados dos alunos como impacto do trabalho colaborativo dos professores como comunidade de aprendizagem profissional, embora também se esclareça que o alcance dessa melhoria depende largamente da força desse trabalho colaborativo. Pode-se então sustentar, numa visão bioecológica, que o trabalho colaborativo como comunidade de aprendizagem profissional é um processo proximal concorrente para o sucesso dos alunos como medida do seu desenvolvimento humano, podendo ser altamente expressivo a reduzir a variância de resultados dentro da escola, quando descontado o nível de escolaridade e estatuto socioeconómico dos alunos. Vescio, Ross, e Adams salvaguardam que este tipo de influência só é possível de alcançar quando o trabalho colaborativo é estruturado (ou seja, não é espontâneo e arbitrário) e altamente focado na aprendizagem dos alunos.

Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, e Thomas (2006), convergindo com a última reflexão de Vescio, Ross, e Adams (2008), salientam que o impacto deste modelo não pode ser desconectado do seu propósito, ou seja, argumentam que a finalidade de uma escola não deve ser a criação de

uma comunidade de aprendizagem profissional porque esse formato deve emergir como um subproduto de um trabalho colaborativo centrado no objetivo central de desenvolvimento e potenciação do sucesso dos alunos. Os autores projetam por isso que o impacto último e máximo de uma comunidade de aprendizagem profissional deve ser sentido pelos alunos. Assim, enfatizam como a investigação demonstra que, em escolas cujo trabalho colaborativo era modelado pelas comunidades de aprendizagem profissional, alguns dos mais importantes resultados se encontravam ao nível da sala de aula, como mudanças e inovações pedagógicas, ou atitudes de alunos e de professores positivas em relação à aula. Noutro momento, os autores demonstram-se mais centrados na investigação produzida sobre o processo de construção e sustentabilidade das comunidades de aprendizagem profissional procurando responder a duas perguntas. A primeira, relativamente aos processos usados para criar e desenvolver comunidades de aprendizagem profissional efetivas, é respondida com referência a características fundamentais de: foco nos processos de aprendizagem; aproveitamento e maximização dos recursos humanos e sociais; gestão de recursos estruturais; e na interação com e apoio nos agentes externos. A segunda questão, focada na sustentabilidade dessas comunidades de aprendizagem profissional efetivas, é menos favorável pois os autores denotam que a investigação tem revelado a dificuldade em sustentar por tempos prolongados o sucesso dessas escolas/grupos, já que se encontram períodos de declínio associados a sucessões na liderança. A este propósito, um trabalho de grande relevo para este campo em particular, e para os campos da investigação, da política e da prática educativa no geral, por Hargreaves e Goodson (2006) focou-se num estudo de alcance longitudinal com entrevistas a 186 professores de oito escolas secundárias Norte-americanas e Canadianas, de diversos contextos sociais. Esses professores permitiram traçar um percurso histórico ao longo de 30 anos (décadas de 1970, 1980, 1990), o que permitiu aos autores apresentar críticas aos estudos que se “limitam” a focar uma dimensão macrotemporal de 4 a 5 anos e que, por essa razão, não conseguem alcançar fenómenos e interações mais complexas na manutenção ou ausência de mudança escolar. Hargreaves e Goodson destacam entre esses fenómenos os de ordem política, histórica, demográfica, e longitudinal da mudança em si mesma. Interativamente, os autores sublinham as mudanças a larga-escala de nível económico e social que originam cinco grandes forças de mudança: vagas de reforma, mudança demográfica dos alunos, gerações docentes, sucessão de liderança, e inter-relações escolares. Uma das principais conclusões dos autores é que essas forças e a sua interação produziram dois grandes efeitos, um que reafirmou as identidades e práticas comuns das escolas secundárias convencionais, e outro que forçou o retrocesso de escolas secundárias educacionalmente inovadoras para uma era de standardização de resultados. Todavia, neste último caso, o retrocesso deu-se a uma menor escala devido ao funcionamento das escolas como comunidades de aprendizagem profissional ou à sua orientação socialmente e educativamente ativista. Hargreaves e Goodson enfatizam ainda que a interação dessas forças em momentos críticos e particulares criou períodos históricos distintos comuns a todas as escolas, o

que se apresenta como fundamento teórico para a dificuldade de sustentabilidade da mudança escolar. Esclarecendo sobre este fundamento teórico a partir da perspectiva das escolas inovadoras pelos autores, encontra-se uma dimensão de contradição em que o facto de essas escolas representarem regularmente uma posição fora da norma as posiciona como utópicas ou míticas na procura por desafiar cânones e paradigmas educativos, fundamentalmente face às vulgares tendências estandardizadas e mecanicistas:

Four of the schools in the sample were included because, in different ways, they explicitly challenged the existing grammar of schooling. Their innovative identities were sources of inspiration in efforts to resist, subvert, or reduce the impact of the reforms that reinstalled more traditional definitions of schooling. Yet these identities also made the schools vulnerable to seeming not like “real” schools (Metz, 1991) at all in relation to their more conventional competitors and compared to the thrust of these reforms. Even when schools lost their innovative edge, their deep-seated identities lived on as stigmatizing myths that overshadowed their efforts to compete with the mainstream (Hargreaves & Goodson, 2006, p. 32).

Neste sentido, Hargreaves e Goodson (2006) sustentam que o processo de mudança não é linear, eminentemente técnico, nem politicamente neutro. Quer isto dizer que, a longo prazo, a instituição de uma norma equalizadora/estandardizada permanentemente veiculada social e profissionalmente e politicamente reforçada, ainda que organizacionalmente combatida como comunidade de aprendizagem profissional ou pela via do ativismo social e educativo, pode transformar escolas inovadoras em escolas tidas como convencionais: “In our study, standardization is proving to be the ultimate enemy of enduring innovation and sustainable learning communities” (*idem*, p. 34).

Apesar dos benefícios reportados aos mais diversos níveis, Nehring e Fitzsimons (2011) alertam para a atividade subversiva das comunidades de aprendizagem profissional no sentido em que se apresentam como uma norma contracultural à realidade comum das escolas ditas convencionais, e por isso com necessidade de uma aproximação focada na dimensão cultural, por oposição à técnica, para evitar a sua perceção pelos professores como “the usual professional development noise” (*idem*, p. 527). De algum modo este entendimento pode convergir com Hord (2004) quando reconhece que a adoção deste modelo não garante que os problemas de escolas com menor sucesso fiquem imediatamente resolvidos, mas antes que proporciona alicerces sólidos sobre os quais ultrapassar essas dificuldades bem como aumenta as probabilidades de sucesso sobre esses mesmos problemas. Bolam et al (2005) previnem por isso que a construção de um processo centrado neste modelo não é de maneira alguma fácil; pelo contrário é bastante exigente e cuidado do ponto de vista processual e bastante sensível a exigências internas e externas que tanto podem potenciar como inibir severamente as possibilidades de sucesso na transformação e inovação escolar. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, e Thomas (2006) esclarecem a este propósito que, tanto em escolas bem-sucedidas como naquelas com mais dificuldades, também se encontram comunidades de aprendizagem profissional dedicadas não à mudança e inovação pedagógica mas

que atuam no sentido da manutenção de determinadas práticas ou do seu estatuto. Este último tipo de comunidades, identificadas por exemplo no estudo de Talbert (1995), são referidas por Little (2006) como “strong traditional communities” que, atuando realmente como comunidade, centram o seu propósito na manutenção de crenças e concepções conservadoras e impermeáveis à mudança sobre práticas pedagógicas, currículo e área disciplinar, mesmo perante o recorrente insucesso dos alunos. Por essa razão (conservadorismo e inflexibilidade subjetivos e objetivos), a autora diferencia-as da verdadeira aceção dos professores como comunidades de aprendizagem profissional cujo modelo mental (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2001) é altamente flexível e dinâmico a todos os níveis. Ao referir este tipo de resultados, Stoll e colegas procuram evidenciar como a adoção deste modelo e a inovação pedagógica são elementos distintos e que têm de se relacionar intencionalmente pelos professores através da experimentação e diálogo. Acrescentam ainda que, mesmo atendendo ao papel destas comunidades na mudança pedagógica, por vezes, tal objetivo pode não ser completamente alcançado devido a fortes disposições pessoais de alguns professores que inviabilizam, ou pelo menos dificultam, a implementação completa de alguma mudança em particular.

Atendendo ao conjunto de benefícios e investimento científico concetual, é portanto natural que a investigação empírica educacional sobre as comunidades de aprendizagem profissional revele claramente um crescendo no volume e importância atribuída ao modelo (Adams, 2008; Almada, 2009; Beres, 2007; Bolam et al, 2005; Friedman, 2011; Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008; Kruse & Louis, 2007; Lakshmanan, Heath, Perlmutter, & Elder, 2011; LaRocco, 2007; Lee, Zhang, & Yin, 2011; Lieberman & Pointer-Mace, 2009; Louis & Marks, 1996; Richmond & Manokore, 2010; Sargent & Hannum, 2009; Sigur-ardottir, 2005, 2010; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012; Voelkel, 2011; Wood, 2007) ao qual se pretende dar seguimento e especificidade contextual ao nível nacional e disciplinar/curricular neste trabalho.

Numa das investigações empíricas de referência neste campo particular, Louis e Marks (1996) objetivaram analisar se as práticas profissionais dos professores como comunidade profissional influenciavam as suas práticas pedagógicas na organização técnica e social da sala de aula numa perspetiva de pedagogia autêntica, e em última instância o sucesso dos alunos através de avaliações autênticas³⁸. No seu trabalho focado no contexto Norte-americano, as autoras dirigiram-se a oito escolas primárias, oito do 3º Círculo, e oito secundárias³⁹ selecionadas pelas melhorias alcançadas a diversos níveis, totalizando 910 professores respondentes a um questionário focado nas suas práticas pedagógicas, atividades profissionais, historial pessoal e profissional, e perceções sobre a cultura de escola e efeitos da reestruturação escolar. Paralelamente observaram quatro aulas

³⁸ Para um esclarecimento mais detalhado dos constructos usados pelos autores sugere-se a leitura do seu trabalho que sintetiza os principais aspetos operacionalizados para a pedagogia autêntica e sucesso autêntico.

³⁹ Apesar da abordagem a escolas de diferentes ciclos de ensino, e portanto com diferentes configurações organizacionais, nomeadamente nas respeitantes à organização por departamentos, as autoras esclarecem que o construto relativo às comunidades profissionais se dirige sempre à totalidade da escola.

de um total de 144 professores (três de Estudos Sociais e três de Matemática de cada uma das 24 escolas) recolhendo dados dos alunos em aula. A cada um dos professores foi ainda requerida a entrega de duas tarefas de avaliação escrita que planeavam entregar aos alunos como elemento de avaliação somativa para ser analisado pela equipa de investigação do estudo relativamente ao seu enquadramento concetual ao nível de avaliação autêntica. Como complemento, os professores entregavam as respostas dos alunos a essas tarefas, totalizando mais de 5000 documentos de alunos. Houve ainda lugar a entrevistas a esses professores duas vezes no mesmo ano letivo, bem como a outros professores identificados pelas autoras como representativos, ou reconhecidos como influentes e e/ou experientes pelos professores inicialmente entrevistados, cruzando-se estes elementos com observações *in loco* sobre reuniões profissionais e documentos produzidos pelo grupo de professores das escolas. Todos os dados foram agrupados como casos de estudo de cada escola, cujo cruzamento multicaso permitiu às autoras apresentar o seu trabalho. Louis e Marks documentam diferenças significativas entre as escolas primárias e as secundárias como comunidades profissionais, com vantagem evidente para as primeiras. De igual modo, nas escolas secundárias as autoras reportam um decréscimo significativo no respeitante ao suporte social em sala de aula, embora as diferenças na organização técnica de acordo com as componentes de pedagogia autêntica sejam estatisticamente insignificantes. Interativamente, Louis e Marks demonstram a evidência estatística do impacto das comunidades profissionais entre as escolas, após ajustar o nível de escolaridade devido às diferenças encontradas, bem como a composição social e académica, com mais de 90% de variância explicada no suporte social ao sucesso dos alunos e em 36% na qualidade da prática pedagógica. Colocando o sucesso autêntico dos alunos em evidência como variável dependente, após ajustar o nível de ensino e as características dos alunos, a modelação da organização escolar como comunidade profissional revelou diferenças significativas com o construto a explicar 85% da variação dos resultados dos alunos entre escolas.

Meehan, Orletsky, e Sattes (1997) tiveram oportunidade de testar, refinar e validar a escala de Hord (1996) com a participação de 21 escolas Norte-americanas (6 primárias, 6 do 3º Ciclo, e 9 secundárias), compreendendo um total de 690 professores inquiridos com esse instrumento. Usando um grupo de escolas como referência empírica sobre o funcionamento como comunidade de aprendizagem profissional, os autores encontraram diferenças significativas em favor desse grupo comparativamente a escolas com índices mais baixos neste construto, tanto ao longo de todas as dimensões, como com o fator unidimensional das comunidades de aprendizagem profissional a explicar 54% da variância encontrada entre as escolas. Embora não tenham testado as diferenças entre escolas, também no seu estudo se conseguem encontrar diferenças entre essas instituições de diferentes ciclos de escolaridade. Nesta linha as primárias alcançavam mais regularmente valores médios mais altos na sua perceção coletiva como comunidade de aprendizagem profissional (média mais alta 77.87, considerando que esta escala varia entre um mínimo de 17 pontos e um máximo de 85 pontos possíveis), e nas escolas secundárias verificava-se uma maior amplitude de valores

médios sem ultrapassar os 70 pontos e alcançando um mínimo de 45. Dentro de uma mesma escola, também nas primárias, a opinião dos professores é menos dispersa, nunca alcançando na diferença entre a percepção mais alta e a mais baixa um valor superior a 36 pontos e fixando o valor mínimo em 17 pontos, enquanto nas secundárias este parâmetro chega a alcançar os 53 pontos, ronda frequentemente os 30 e os 40 pontos, e com a diferença mais baixa a situar-se nos 20 pontos. Este instrumento foi usado noutras investigações revelando resultados semelhantes (Adams, 2008; Beres, 2007; LaRocco, 2007), indicando também dimensões com avanço e retrocesso ao longo do tempo, modificações essas ocorridas ao nível individual e coletivo, decorrendo de esforços de aplicar este modelo ao nível escolar (LaRocco).

Bolam et al (2005) desenvolveram o seu próprio instrumento focado em encontrar escolas que se identificassem como comunidades de aprendizagem profissionais efetivas, ou seja, cujos resultados dos alunos acompanhavam a organização do trabalho colaborativo. Mais concretamente, o termo relativo a “efetividade” procura ampliar a noção mais comum de comunidades de aprendizagem profissional e é operacionalizado a partir de três critérios de produtos, designadamente: impacto último na aprendizagem dos alunos e desenvolvimento social; impacto intermédio na aprendizagem profissional, desempenho e moral; e desempenho operacional como comunidade de aprendizagem profissional. Bolam e colegas sugerem ainda três grandes estádios de desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional – iniciante, em desenvolvimento, e madura – que podem servir para caracterizar a fase em que a escola se encontra, sem no entanto se conseguir estabelecer um paralelo com a sequência de Fullan mais facilmente encontrada na escala de Hord. Ainda assim, salientam as diferenças significativas entre as dimensões nos diversos níveis de escolaridade que sugerem efetivamente uma progressão desenvolvimental de algumas dessas dimensões. De um total de 2301 questionários submetidos no contexto Inglês, os autores conseguiram uma amostra de 393 escolas primárias e secundárias que se encontravam em diferentes estádios de desenvolvimento como comunidade de aprendizagem profissional com a clara maioria de escolas numa fase intermédia, e com quase o dobro de primárias comparativamente a secundárias na fase mais evoluída. Os autores também encontraram evidência fraca mas significativa e positiva entre o trabalho como comunidade de aprendizagem profissional relativamente aos quatro fatores delimitados (*ethos* de aprendizagem profissional e dos alunos, condições e gestão da escola para a aprendizagem profissional, orientação externa e interna para a investigação, e participação de pessoal não-docente) e os resultados dos alunos, com especial destaque para o facto de nas secundárias sobressair o fator de orientação interna para a investigação. Especificamente em termos de resultados dos alunos, há a referência a uma percepção de maior assiduidade, interesse na aprendizagem, e aprendizagem propriamente dita, embora não se tenha conseguido encontrar diferenças entre escolas em diferentes estádios evolutivos. Do ponto de vista dos resultados dos professores, Bolam e colegas relatam percepções de impacto positivo nas práticas pedagógicas e profissionais, bem como focam as dimensões de aprendizagem profissional

individual e coletiva. No seguimento do seu estudo, os autores lançam 12 dimensões operantes nas comunidades de aprendizagem profissional, em que oito representam características, e as restantes quatro se referem a processos. Todas as dimensões encontram-se organizadas segundo o *Modelo de Escolas Operantes como Comunidades de Aprendizagem Profissional Efetivas (Provisional Model of a School Operating as an Effective Professional Learning Community)* (*idem*, p. 134) apresentado na figura 5 e sumariado nas conclusões do estudo pelos autores da seguinte forma:

Effective professional learning communities fully exhibit eight key characteristics: shared values and vision; collective responsibility for pupils' learning; collaboration focused on learning; individual and collective professional learning; reflective professional enquiry; openness, networks and partnerships; inclusive membership; mutual trust, respect and support [ao que acresce que] Professional learning communities are created, managed and sustained through four key operational processes: optimising resources and structures; promoting individual and collective learning; explicit promotion and sustaining of an effective PLC; and leadership and management. Furthermore, the extent to which these four processes are carried out effectively is a third measure of overall PLC effectiveness. (*idem*, p. 145-148).

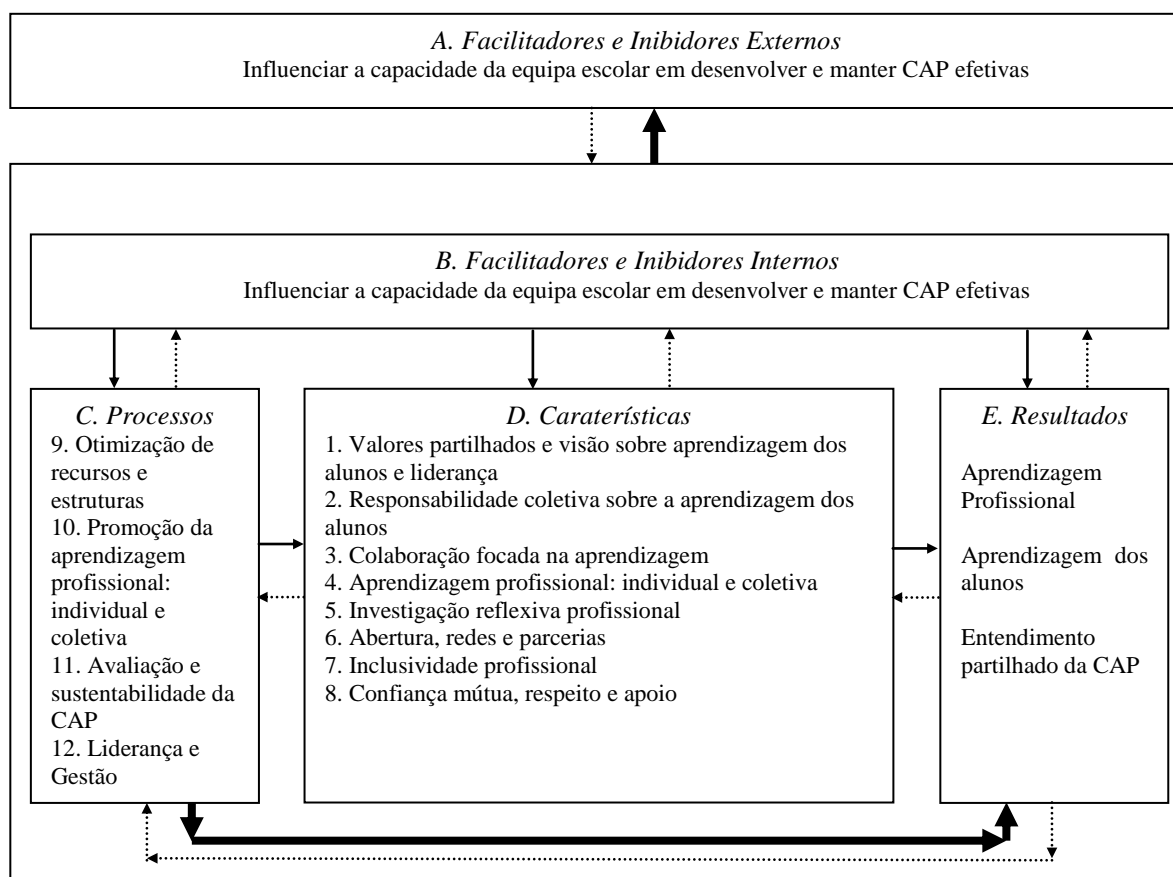


Figura 5 - Modelo de escolas operantes como comunidades de aprendizagem profissional efetivas. Adaptado de *Creating and sustaining effective professional learning communities* (pp.152, 153), por R. Bolam et al, 2005, Bristol: Department of Education and Skills.

Nota: Os elementos representados por ➡ foram aqui adicionados ao modelo original por se considerar que estavam em falta, atendendo às interações entre níveis contextuais diferentes e entre os processos e os resultados.

Esta sistematização teórica, no entendimento aqui assumido, detalha fundamentalmente o modelo inicial de Hord, bem como permite uma integração macroconceitual do ponto de vista

bioecológico mais conseguida por operacionalizar elementos fundamentais das propriedades de processo, pessoa, contexto, e tempo. Deve-se apenas esclarecer que a dimensão tempo é, também neste modelo de Bolam e colegas, a par do que acontece no de Hord, a menos explicitada na medida em que apenas se revela sob a forma de estádios evolutivos e se integra na necessidade de permanência dos processos e sustentabilidade geral da operacionalidade do modelo.

Num dos mais recentes estudos comparativos de alcance internacional, denominado *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) e financiado pela OCDE, Vieluf, Kaplan, Klieme e Bayer (2012) assumem os contributos teóricos decorrentes da investigação sobre comunidades de aprendizagem profissional ao definirem cinco dimensões (cooperação⁴⁰, visão partilhada, foco na aprendizagem, investigação reflexiva, e deprivatização da prática) para estudarem as (percepções das) práticas profissionais colaborativas dos professores que interagem com as (percepções das) suas práticas profissionais pedagógicas em aula. Nessa investigação foram analisados 23 sistemas educativos, Portugal incluído, correspondendo a um total de 73100 professores de 4362 escolas diferentes e a uma média de 187 escolas por país e 17 professores de cada escola de várias áreas disciplinares. Globalmente, Vieluf e seus colegas reportam a existência de três a quatro perfis por país, bem como a interação entre participação em atividades de desenvolvimento profissional ou a presença de oportunidades para receber feedback e a maior participação em atividades cooperativas. Relativamente aos perfis encontrados no estudo, os autores relatam a existência de três padrões fundamentais em que Portugal, à semelhança da Coreia, Lituânia, Malásia, e República Eslovaca, fogem de qualquer desses padrões. Genericamente, o primeiro padrão é composto por perfis em que se destacam as atividades de parceria pedagógica em aula (Áustria, Bélgica - comunidade Flamengo -, Bulgária, Estónia, Hungria, Islândia, Itália, Noruega, Polónia e Turquia), o segundo padrão evidencia um destaque das parcerias pedagógicas e da deprivatização da prática (Irlanda, Malta, México e Espanha), e o terceiro padrão denota um destaque da parceria pedagógica, deprivatização da prática e, em menor escala, da investigação reflexiva (Austrália, Brasil e Dinamarca). Em Portugal, Vieluf e colegas encontraram três perfis sendo que o primeiro (A) era o mais representado com 87% dos professores e caracterizado fundamentalmente por uma partilha de materiais, seguido de um foco nos alunos e visão partilhada. Ainda assim, este perfil evidenciava os valores mais baixos em todas as dimensões em termos comparativos com os restantes perfis. O segundo perfil (B) era representado por 8% dos professores e caracterizado por uma maior proximidade entre as diferentes dimensões, sendo os valores mais altos relativos às atividades cooperativas e aos elementos de visão. Todos os valores dimensionais deste perfil eram superiores ao primeiro mas inferiores ao último. Esse terceiro e último perfil (C), composto pela minoria de professores (5%), caracterizava-se

⁴⁰ No trabalho de Vieluf e colegas, segundo a sua decomposição em atividades de partilha de materiais pedagógicos e parceria pedagógica no ensino, o termo cooperação é interpretado à luz do esclarecimento efetuado à entrada do capítulo 2, ou seja, como estando anterior à colaboração. Contudo, no trabalho mencionado, os autores alternam entre ambos os termos, i.e. cooperação e colaboração.

fundamentalmente por uma expressão intermédia dos elementos de visão, reduzida de reflexão, elevada de atividades cooperativas, e quase máxima de deprivatização da prática. Os autores puderam ainda concluir que os aspetos que mais influenciavam positivamente a participação dos professores no perfil B ou C⁴¹ eram em maior extensão a participação em modelos de desenvolvimento profissional baseados no trabalho colaborativo⁴², e em menor extensão com expressão semelhante: a área disciplinar ensinada (matemática ou outra), a experiência de ensino, receber feedback e apreciações positivas por inovações pedagógicas⁴², um maior sentimento de autoeficácia, e o nível de habilitações dos pais dos alunos. Como elementos potenciadores da participação em configurações do perfil A foram identificados com igual expressão: a autonomia da escola na gestão curricular, e o género dos professores inquiridos.

Almada (2009) apresenta um dos principais, ou pelo menos dos primeiros, trabalhos ao nível nacional a ser informado por este modelo teórico. A autora analisou o contexto de uma escola básica do 1º Ciclo de escolaridade integrada num Território Educativo de Intervenção Prioritária numa zona suburbana com 16 professores e pouco mais de 300 alunos a partir da entrevista ao Coordenador da escola e de uma metodologia mista quanti-qualitativa aplicada aos professores dessa escola. A autora construiu um questionário a partir da conjugação de diversos modelos instrumentais das comunidades de aprendizagem profissional, entre os quais o de Hord (1996). Apesar da relevância e diversidade concetual abordada pela autora, deve-se reconhecer a fragilidade instrumental devido à ausência de processos de validação robustos. Ainda assim, pelo seu carácter de raridade no contexto nacional, os seus resultados não podem ser ignorados. Almada pôde constatar que o coordenador identificava a sua escola como estando a trabalhar para se desenvolver como comunidade de aprendizagem profissional, reconhecendo esse modelo como útil e simultaneamente complicado de alcançar, bem como o empenho dos professores e não docentes concorrentemente como facilitador e inibidor do processo. Contrariamente ao reportado nas investigações centradas neste nível de ensino, Almada encontrou entre os professores percepções opostas sobre o estado maturacional da escola como comunidade de aprendizagem profissional no sentido em que o grupo docente se repartiu entre o reconhecimento de um estadio intermédio e o de não ter iniciado qualquer processo transformativo. Não obstante, a maioria dos professores perceciona o modelo como útil por se centrar no sucesso dos alunos. A principal convergência com a perspetiva do coordenador dá-se ao nível da identificação de facilitadores e inibidores de mudança e sustentabilidade do processo na medida em que reportavam frequentemente os mesmos elementos (e.g. organização do corpo docente, comunidade envolvente) para as duas situações.

Assumindo o valor da investigação centrada principalmente na realidade escolar total, há claramente um menor investimento empírico sobre o departamento como comunidade de

⁴¹ Aquilo que pode ser interpretado como um elemento facilitador da participação nessas configurações de trabalho colaborativo docente.

⁴² Igualmente críticos para a generalidade dos países participantes se posicionarem entre os perfis B, C (ou D quando identificado) em favor do perfil A que é sempre o mais afastado do modelo ideal.

aprendizagem profissional (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; McLaughlin & Talbert, 2007; Talbert, 1995; Visscher & Witziers, 2004; Wong, 2010). Especialmente a este nível para a EF, a abordagem por este modelo, sendo sustentada (Armour, 2010; Armour & Yelling, 2004, 2007; Keay, 2009; Tozer & Horsley, 2006), ainda parece alheia à investigação científica desta área disciplinar e às possibilidades transformadoras que acarreta (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins, J., 2013). Será por isso necessário investir não só na análise do departamento disciplinar de EF como comunidade de aprendizagem profissional, como integrar os processos de desenvolvimento curricular nesse estudo para compreender de uma forma mais integrada a sua interação com a gestão da aula. Reservando-se a especificação do trabalho colaborativo dos professores (do departamento) de EF (como comunidade de aprendizagem profissional) para um momento seguinte, apresenta-se a investigação empírica sobre os departamentos disciplinares centrada neste modelo teórico.

Talbert (1995)⁴³ apresenta o seu estudo centrado em departamentos de Matemática e Ciências nas escolas secundárias Norte-americanas onde destaca variações quantitativas significativas entre departamentos de uma mesma escola, relativamente à sua força como comunidade profissional. Esta noção de força é esclarecida pela autora como uma construção social de colegialidade docente, colaboração, e discurso num determinado contexto-escola. Nesse trabalho, a autora é levada a afirmar sobre a independência contextual dos departamentos disciplinares atendendo à sua integração em níveis hierarquicamente mais ou menos complexos, ou seja, iniciando-se no professor, passando pelo departamento, até à escola, para finalizar no distrito. Esta ideia é portanto convergente com os sistemas ecológicos aninhados e interrelacionados segundo a propriedade contextual do modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Segundo o construto de comunidade profissional docente apresentado por Talbert, o nível departamental é o único dos quatro que se relaciona significativamente e de forma independente com todas as dimensões da comunidade, nomeadamente a colegialidade ou comunidade docente, crenças e objetivos instrucionais partilhados ou cultura técnica, compromisso com os alunos ou ética profissional, e envolvimento no ensino ou compromisso profissional. Talbert reporta também um dado curioso que se prende com o facto de que um departamento ser percecionado como forte não se associa positivamente, do ponto de vista qualitativo⁴⁴, com uma ética profissional relativa ao compromisso com os alunos. Este dado é atribuído pela autora a diferenças de culturas técnicas dentro dos departamentos em que uns professores se revelavam a favor de culturas transformativas e outros pendiam para a manutenção do *status quo*. Na comparação dos diferentes departamentos entre escolas, Talbert descreve que uns eram definidos como “unidades administrativas enfraquecidas” e outros como “redes profissionais dinâmicas”, onde nos coletivos mais fortes se

⁴³ Tanto esta investigação de Talbert como a de Stodolsky e Grossman (1995) partilham a mesma amostra e procedimentos gerais, e integram um estudo maior (McLaughlin & Talbert, 1993, *apud* Talbert, 1995) desenvolvido pelo Center for Research on the Context of Secondary School Teaching (CRC).

⁴⁴ Porque, quantitativamente, Talbert relata que não se encontraram diferenças significativas entre estes elementos.

encontrava maior convergência sobre as práticas pedagógicas e compromissos profissionais mais consistentes. Apesar desta verificação, a autora salienta a ambiguidade de resultados ao nível da promoção de melhores práticas instrucionais como resultado da maior força dos departamentos como comunidade profissional. Atendendo à variabilidade de resultados sem explicação a partir dos elementos analisados, Talbert supõe que parte do problema se encontre ao nível de subcomunidades dentro dos departamentos, o que de algum modo já foi evidenciado pelo estudo de Lima (2002). A autora explora também as ameaças ao funcionamento dos departamentos disciplinares, bem como essas são mitigadas nessas mesmas unidades. A primeira dessas ameaças é representada pela diversidade de finalidades educativas e do corpo discente que cria processos de tensão entre os departamentos de uma mesma escola ao abrir uma competição por recursos, onde se incluem o tempo e atenção dos alunos. Emerge por isso, nesta tensão, a necessidade de os departamentos promoverem uma adequada gestão da agenda social dos alunos (Allen, 1983, 1986) ampliando a sua contextualização ecológica do nível sala para o nível escola, ou partindo deste microssistema de trabalho colaborativo disciplinar para favorecer explicitamente a relação entre o funcionamento do departamento como comunidade de aprendizagem profissional e a gestão da aula. Uma das estratégias apontadas por Talbert para lidar com esta ameaça é a especialização escolar em determinados fins educativos (e.g. escolas profissionais definindo uma orientação curricular, ou escolas de intervenção prioritária definindo uma orientação social), o que ajudaria a escola como um todo a definir a sua visão, e que mais facilmente conduziria o departamento a encontrar e sustentá-la mais especificamente sobre a área disciplinar em que se centra. Um dos problemas derivados da ameaça apontada enquadra-se na perspectiva do *tracking* em que se identificam: objetivos nobres priorizados em detrimento de um desenvolvimento multilateral dos jovens, alunos com alto sucesso escolar separando-os em turmas especiais, ou professores com determinados atributos que são destacados para turmas de excelência para poderem manter os elevados padrões escolares desses alunos. Esta prática, embora indesejável na sua forma tradicional, era reportada por Talbert como comum, e fundamentalmente em departamentos tidos como “académicos” como o de Matemática ou de Inglês, e menos comum noutros como o de Estudos Sociais. Tendo um claro efeito nos alunos, é reportado também um efeito de discriminação profissional com fortes implicações na variação encontrada dentro dos departamentos em que este problema era mais evidente e característico de comunidades profissionais mais débeis mas altamente focadas nos resultados⁴⁵ dos alunos. Outra ameaça introduzida por Talbert refere-se à preparação específica dos professores, ou seja à capacidade coletiva do grupo em alcançar os objetivos e materializar a sua visão comum. A autora levanta fundamentalmente o problema da formação inicial e especializada, embora se possa estender facilmente ao desenvolvimento e aprendizagem profissional contínua. Neste sentido, Talbert esclarece como as diferenças dentro do departamento

⁴⁵ Há aqui uma terminologia intencional que contrasta com a ideia de sucesso. Assim, o termo “resultado” refere-se basicamente a uma lógica de classificações sem que isso traduza necessariamente sucesso ou sequer aprendizagem.

nesta dimensão podem conduzir a problemas de funcionamento como comunidade profissional. No sentido oposto, o reconhecimento dessa circunstância em departamentos mais colaborativos conduziu ao estabelecimento de normas de desenvolvimento e aprendizagem profissional que, inclusivamente, se sobrepuseram à formação inicial dos professores com mais dificuldades. Esta sobreposição deu-se por isso no sentido de os apoiar a ultrapassar essa impreparação para a lecionação curricular específica através de mais oportunidades de aprendizagem profissional, ou seja com ênfase nos processos de desenvolvimento profissional.

Visscher e Witziers (2004) focam-se no funcionamento por este modelo do departamento de Matemática de 39 escolas secundárias Holandesas, correspondendo a um total de 169 professores abordados por questionário, e a sua relação com o sucesso disciplinar dos (975) alunos. A sua operacionalização concetual é diversificada, sustentando-se nos quadros das comunidades de aprendizagem profissional (em particular pelo modelo de Hord), da colaboração docente e funcionamento departamental. Os autores definiram assim seis conceitos: política e avaliação, relativamente à política de avaliação do departamento; consulta e cooperação, no respeitante ao ajuste organizacional de atividades profissionais pela consulta mútua e troca informal de informação; consenso, focando a dimensão de crenças, valores e visão partilhados definida por Hord (1997); tomada de decisão, centrada no trinómio autonomia/interdependência departamental/dependência dos líderes sobre as decisões diretamente relacionadas com as questões pedagógicas operacionalizadas pelos professores em aula; liderança de escola e liderança departamental, que, embora se apresentem como conceitos distintos, partilham a referência aos líderes de escola nos respetivos níveis de análise. Os autores delimitaram a liderança de escola do ponto de vista de ser diretiva ou facilitadora, com a última a revelar-se a que melhor sustenta a operacionalização dos departamentos como comunidade; e a liderança departamental foi definida na perspetiva do coordenador como líder educativo. Visscher e Witziers acrescentaram ainda variáveis dos alunos relativas à etnia, género, retenção, nível de escolaridade dos pais; nos professores discriminaram a sua orientação para o sucesso; e na escola o nível de escolaridade e carácter institucional como público ou privado. Os autores detalham que os encontros dos professores se centravam mais no planeamento e gestão da avaliação e currículo dos alunos, do que na resolução de problemas pedagógicos, ou de problemas de outro cariz qualquer, encontrados pelos professores na sua prática diária. Num outro momento, Visscher e Witziers procuraram compreender os efeitos das variáveis independentes no sucesso dos alunos a partir de uma análise multinível, integrando sequencial e interactivamente os conjuntos de variáveis associadas aos alunos, às escolas, finalmente aos departamentos. Ao chegar ao último modelo, onde se integram todos os conjuntos de variáveis, os autores documentam associações significativas dos elementos de consulta e cooperação, nível de standardização departamental pela tomada de decisão, liderança escolar, e liderança departamental com o sucesso dos alunos, levando-os a concluir que 6% da variância explicada final se deve aos fatores departamentais. Segundo os resultados

alcançados por Visscher e Witziers, efetivamente os departamentos de Matemática analisados eram bem-sucedidos em potenciar bons resultados pelos alunos. Tal facto deve-se, segundo aos autores, a um elevado nível de decisões partilhadas formalmente pelos professores permanentemente centrados nos objetivos educativos, acertando-se coletivamente sobre os objetivos a alcançar, aos conteúdos a ensinar, e à avaliação dos alunos. Contudo, apesar deste sucesso organizacional, os autores questionam-se se estes departamentos se deveriam apelidar de comunidades de aprendizagem profissional face à reduzida expressão de elementos críticos dessas culturas colaborativas como os diálogos reflexivos, observação e discussão de aulas, ou experimentação e inovação pedagógica. Nesta lógica, Visscher e Witziers sugerem que estes departamentos sejam enquadrados como unidades mecânicas direcionadas para potenciar os resultados dos alunos, ao invés de comunidades de aprendizagem profissional cujo propósito é a constante melhoria pedagógica. Com efeito, este estudo converge com as discussões anteriormente levantadas sobre os efeitos subversivos das comunidades de aprendizagem profissional e o enviesamento filosófico de algumas escolas, neste caso de departamentos, num sentido mais redutor da aprendizagem dos alunos. Adiantando um paralelo com o capítulo seguinte, pode-se até dizer que estes casos de departamentos impõem coletivamente uma agenda instrucional que pode estar a ignorar a agenda social dos alunos, focando assim uma dimensão demasiado estreita do sentido da sua aprendizagem que não dá relevo à socialização e integração dos alunos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista bioecológico esta reflexão remete para o nível mesossistémico que pode ajudar a esclarecer se há (ou não) um sentido privilegiado nas interações entre os departamentos disciplinares e a sala de aula, e as razões que possam estar na base para essa circunstância.

Wong (2010) desenvolveu um estudo no contexto Chinês onde entrevistou professores de dois grupos disciplinares (seis de Matemática e cinco de Inglês) numa escola urbana privada do 3º Ciclo de escolaridade para esclarecer se e como esses professores eram capazes de aprender colaborativamente, e os fatores influentes nesse processo. A autora esclarece que, culturalmente, os professores chineses mantêm uma norma de desenvolvimento pedagógico através da colaboração sendo inseridos em equipas disciplinares denominadas de *grupos de investigação do ensino* (*teaching research groups*) desde 1950, e com funções bem definidas⁴⁶. Deve-se sublinhar que a autora proporciona um dos raros trabalhos sobre o grupo de professores a partir do quadro das comunidades de aprendizagem profissional, assumindo diversos contributos conceituais para delimitar cinco dimensões (objetivos e valores partilhados, prática pessoal partilhada, investigação coletiva, cultura colaborativa, e experimentação pedagógica). Wong também sistematiza essas dimensões numa perspetiva linear bidirecional que se pode perspetivar como próxima de uma visão processo-produto em que os objetivos e visões são produto, e todas as outras dimensões são

⁴⁶ Dada a particularidade contextual deste estudo, sugere-se a sua leitura para compreender com mais detalhe este modelo de organização do trabalho colaborativo como parte estruturante do desenvolvimento profissional docente neste contexto.

processo destacando-se o facto de a prática pessoal partilhada mediar a ligação entre os objetivos e as restantes dimensões. Todavia, a sua apresentação bidirecional e a colocação do produto anteriormente ao processo apresentam-se como diferenças fundamentais dessa tradição investigativa e mais próxima da ideia de interdependência dimensional da visão bioecológica. Wong identifica o grupo de Inglês como uma comunidade de aprendizagem profissional débil onde a aprendizagem profissional deriva de uma colaboração e cultura artificiais. A autora também relata a parceria com um consultor de educação distrital aposentado mas que só podia dar apoio a dois dos professores, ou a parceria com a Shanghai Academy of Educational Sciences que também só apoiava dois dos professores. Assim, a principal unidade de experimentação pedagógica é encontrada ao nível do professor e não no seu grupo de investigação. Por oposição, o grupo de Matemática é apontado pela autora como uma forte comunidade de aprendizagem profissional onde se aprendia pela colaboração e experimentação, inclusivamente com apoio regular a todo o grupo também por um consultor de educação distrital externo. Ao cruzar as perspetivas destas duas comunidades de aprendizagem profissional, Wong revela que se encontram algumas semelhanças nas condições iniciais pois ambas partilham de objetivos partilhados e responsabilização coletiva. Contudo, a natureza dos processos (proximais) inerentes a essas condições conduzem os grupos a “different development directions” (*idem*, p. 633) (i.e. à distinção da natureza do seu desenvolvimento no sentido da competência ou disfunção) em que o grupo de Matemática revelava e percecionava substancialmente mais oportunidades de aprendizagem profissional. A autora atribui a fatores socioculturais a influência no desenvolvimento profissional destes grupos no sentido em que, mesmo atendendo às suas diferenças de desenvolvimento, há claramente para ambos os grupos o mesmo tipo de recursos e suporte institucional e alguma aprendizagem profissional, mesmo que a um nível menor no grupo de Inglês. Mais concretamente, e integrando na perspetiva bioecológica, Wong sustenta que o macrossistema é um motor fundamental neste processo através das suas normas socioculturais de valorização das redes interpessoais e suporte colegial e das políticas educativas que fomentam, enquadram e responsabilizam legitimamente e legalmente o trabalho colaborativo dos professores, o que representa uma norma macrossistémica diferente da que pode ser tradicionalmente encontrada nas nações ocidentais (Scheerens, Hendriks, Luyten, Slegers, & Steen, 2010).

Lomos, Hofman, e Bosker (2011) assumiram igualmente o departamento disciplinar como unidade de análise embora também tenham partido do quadro paralelo das comunidades profissionais segundo a perspetiva de Kruse e Louis (1993) que também contempla cinco dimensões (diálogo reflexivo, atividade colaborativa, desprivatização da prática, sentido partilhado de propósito ou responsabilidade coletiva, e foco na aprendizagem dos alunos), compiladas em duas dimensões maiores de interação colaborativa (as três primeiras mencionadas) e de visão partilhada (duas últimas referidas). No seu estudo, os autores analisam o contexto de departamentos de Matemática de 117 escolas Holandesas, equivalentes ao 3º Ciclo de escolaridade nacional (todos

os professores lecionavam o 8º ano de escolaridade). Deve-se salientar desde o início uma importante limitação metodológica deste estudo que se prende com o facto de os autores terem usado apenas um professor de cada escola/departamento para analisar o funcionamento coletivo dos seus grupos, o que se considera manifestamente pouco, sobretudo quando, como reportado no estudo, se pretendem identificar níveis de funcionamento dos departamentos ao nível coletivo e colaborativo. Paralelamente e mais próximo do que se tende a encontrar nestas investigações no sentido em que não se alcança a observação efetiva das práticas, apenas foi usado o questionário para inquirir esses professores o que se considera ampliar a limitação apontada, embora se deva reconhecer o facto de os dados serem oriundos do *Third International Mathematics and Science Study* de 2003 (<http://timss.bc.edu/> em Outubro de 2013). No conjunto dos departamentos, Lomos, Hofman, e Bosker relatam índices reduzidos ou pouco frequentes de interações colaborativas, apesar de uma convergência média a bastante elevada da visão partilhada. Com base nas dimensões operacionalizadas, os autores tiveram oportunidade de perfilar os departamentos, compreendendo que algumas dimensões caracterizavam perfis particulares. Assim, o primeiro perfil foi designado de “comunidade profissional”, enquadrando 34% dos departamentos, por revelar elevadas perceções na generalidade das dimensões. O segundo perfil foi definido como “deprivatização da prática”, representado pela minoria (11%) onde essa dimensão se sobrepunha a todas as outras, inclusivamente por comparação a todos os outros clusters. O terceiro perfil foi nomeado como “escolas de atividade colaborativa”, integrado por 28% dos departamentos, cujo foro interativo se centrava na preparação coletiva de materiais de ensino sem expressão de qualquer outra dimensão do construto de comunidades profissionais. O último perfil foi identificado como “não comunidade profissional” por 27% dos departamentos na medida em que todas as dimensões apresentavam uma expressão reduzida e sem qualquer diferenciação. Ao explorarem as médias dos alunos na disciplina de Matemática, evidencia-se que o primeiro perfil é o que revela mais sucesso. O que sobressai entre os restantes perfis é que nos departamentos “não comunidade profissional” os resultados são menos negativos do que nos de “atividade colaborativa” e ainda mais negativos nos de “deprivatização da prática”. Os autores também encontraram a partir de uma análise multinível que, após controlarem as variáveis aluno e escola/professor, 7% da variância nos resultados dos alunos a Matemática entre as escolas era explicada pela presença das cinco dimensões das comunidades profissionais. Paralelamente, ainda nesta análise, os autores também encontraram que o primeiro perfil era o único que se associava positivamente aos resultados dos alunos contribuindo com 5% na explicação da variância total dos resultados dos alunos, acrescendo o facto de ser um perfil independente do tipo de escola secundária já que este elemento se revelou bastante importante na variação encontrada dos resultados dos alunos.

Será pertinente confrontar a investigação das comunidades de aprendizagem profissional realizada ao nível da escola e aquela que é realizada no âmbito do departamento do ponto de vista do significado atribuído ao sucesso do aluno, bem como da articulação estratégica conceptual-

metodológica. A maior expressão de estudos empíricos no âmbito da escola pode explicar a razão para o sucesso dos alunos ser regularmente reportado em termos de (diferenças de) percentagem de classificações elevadas alcançadas, e menos em termos curriculares no que respeita à definição, operacionalização e avaliação de objetivos e conteúdos⁴⁷ concretos. Compreende-se assim a dificuldade em referir ou operacionalizar no contexto-escola o sucesso dos alunos como construto, sobretudo dada a diversidade curricular que se encontra numa escola cuja organização se processa essencialmente do ponto de vista departamental e em que a transição dos alunos depende normalmente de classificações positivas nas áreas disciplinares tradicionalmente mais focadas como as línguas e a matemática. Complementarmente, ao recrutarem-se (as diferenças d)os níveis alcançados pelos alunos nessas áreas disciplinares permite que se possam comparar mais facilmente realidades escolares diferentes, mormente a primária e a elementar/secundária ou até entre diferentes países. Esperar-se-ia portanto que o sucesso dos alunos tendo por base os seus objetivos e conteúdos curriculares, tanto a partir da referência macrossistémica estabelecida pelos programas nacionais, como da mesossistémica relativamente à adequação da referência curricular nacional pelo departamento ou grupo de professores, fosse mais evidente como possibilidade de estudo quando o nível de análise baixa para esse último contexto. Como evidenciado pelos trabalhos reportados, tal também não é verificado mantendo-se o foco do sucesso nos alunos tanto ao nível de áreas disciplinares específicas, como da percentagem classificativa alcançada pelos alunos. Assim, argumenta-se aqui que a integração (de elementos ou da totalidade) do currículo operacionalizado ao nível da escola, mesmo que (ou inclusivamente) considerando o programa nacional de onde deriva essa adequação curricular, pode representar um fator crítico para analisar e compreender uma medida mais válida do ponto de vista ecológico de sucesso dos alunos e do departamento disciplinar. Do ponto de vista da articulação conceptual-metodológica, a crítica é mais direta, extraindo do conjunto de estudos que as preocupações centrais têm sido ao nível dos efeitos das comunidades de prática no grupo de professores, na escola, nas aulas e nos alunos, e/ou ao nível da sua organização colaborativa do ponto de vista microssistémica. O que falta então é compreender como é que essa organização pode potenciar uma melhor gestão da aula para que os alunos possam sentir os efeitos positivos do funcionamento colaborativo dos professores.

Compreendendo-se neste momento o que tem sido evidenciado em termos globais das escolas e departamentos como comunidades de aprendizagem profissional, importa detalhar o significado deste construto para a área disciplinar e profissional da educação física escolar.

⁴⁷ Se se preferir para melhor ilustrar este aspeto, tome-se como referência o estudo de Stodolsky e Grossman (1995) onde fizeram uma incursão sobre os processos desenvolvidos pelos professores associados ao desenvolvimento curricular das suas áreas disciplinares.

2.2 A Comunidade de Aprendizagem Profissional dos Professores de Educação Física

Entre os estudos científicos dos departamentos como comunidades de aprendizagem profissional os das áreas disciplinares tidas como “não académicas”, na medida em que por norma são menos avaliadas pelo estado traduzidas nas que tratam currículos que não da matemática, ciências ou línguas, são uma clara minoria contrastante com a necessidade do seu desenvolvimento para uma educação multilateral dos alunos (Hargreaves, 2007). Segundo o mesmo autor, este facto tende a levar as escolas a não se organizarem globalmente como comunidade mas antes a centrar os seus esforços nessas áreas disciplinares tidas como “nobres” pela exigência estatal central. Paralelamente, ou paradoxalmente consoante o ponto de vista, na área disciplinar da Educação Física, tão valorizada e legitimada em diversos aspetos para a formação da sociedade humana, onde o reconhecimento da importância da aprendizagem dos seus profissionais para o seu sucesso curricular acompanha a literatura educacional, há uma clara convergência sobre a falta de conhecimento acerca da organização colaborativa do departamento disciplinar dos professores desta área, bem como do seu impacto nos processos desenvolvidos diretamente com os alunos, i.e. através da gestão da aula (Armour, 2010; Armour & Yelling, 2004, 2007; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins, J., 2013; Keay, 2009; Martinek, & Schempp, 1988; O’Sullivan, 2007; Templin, 1988; Tozer & Horsley, 2006). Mesmo na linha investigativa mais desenvolvida de desenvolvimento profissional contínuo, essa relação mantém-se pouco explorada apesar de solicitada e de se enaltecer o valor dos modelos colaborativos.

Um dos primeiros grandes investimentos científicos sobre o trabalho colaborativo dos professores de Educação Física pode ser encontrado no periódico de referência da área – *Journal of Teaching in Physical Education* (1988, vol.7, nº2) – onde se compila um conjunto de estudos centrados nas parcerias escolas-universidades com vista ao desenvolvimento instrucional por via da melhoria profissional dos seus docentes num ambiente de colegialidade entre investigadores e profissionais “do campo”. Num dos capítulos dessa monografia, Templin (1988) dirige-se ao problema do isolamento profissional dos docentes de EF e à necessidade do estabelecimento de relações colegiais para a sustentabilidade e impacto instrucional do desenvolvimento profissional nesta área. Nessa altura o autor lança um conjunto de questões determinantes para a afirmação deste tópico científico, que só mais recentemente começa a ser respondido, e que são:

to what extent is isolation (or collegiality) a normative behavior within the teacher's work setting? To what extent is teacher isolation or collegiality normatively promoted within a given subject area such as physical education? What is the nature of the interaction that does take place between teachers? What are the consequences of isolation or collegiality? How can isolation be diminished and collegiality increased? (p. 197)

Nesse trabalho, Templin (1988) procura esclarecer algumas das razões para o isolamento profissional ser sustentado nas práticas escolares no geral, e em particular para a educação física,

enunciando fatores como: separação psicológica e física que atravessa estes profissionais pois não só lutam para legitimar a educação física como central no currículo e formação dos alunos, como também desenvolvem as suas práticas letivas frequentemente afastados dos seus pares devido aos requisitos espaciais altamente específicos como pavilhões, pistas e campos que alteram de forma fundamental o contexto da sala de aula; autonomia que é amiudamente confundida com isolamento mas que em certa medida se pode associar como fator dificultador de transição para uma norma colaborativa; estrutura organizacional relativamente às normas culturais vigentes na escola situadas entre o isolamento e a colegialidade; autoimagem apontada como um inibidor individual que atua no sentido de perpetuar normas de isolamento como forma de proteção pessoal e que facilmente se associa a culturas com falta de confiança entre pares e sem práticas de discussão pedagógica; e interação profissional e troca de experiências que se relaciona diretamente às questões de deprivatização da prática normalmente mais caracterizadas pela conversa entre pares. No seguimento destas razões Templin ressalta duas conclusões fundamentais para justificar este trabalho. Em primeiro lugar, a transversalidade das questões e problemas investigativos desta temática que alcança a educação física, porventura até com situações mais particulares decorrentes por exemplo da sua necessidade permanente de afirmação científica e curricular. Neste ponto pode-se até acrescentar, face ao conhecimento atual, a aproximação das razões às dimensões apontadas pelo modelo das comunidades de aprendizagem profissional. Em segundo lugar, a escassez de exemplos (científicos e práticos) com literatura centrada na educação física, sendo necessário recorrer aos exemplos mais genéricos proporcionados pela investigação educacional. Templin avança com uma proposta de resolução do problema do isolamento em direção à colegialidade docente na classe profissional da educação física a partir dos dois momentos de formação profissional por excelência – o período de estágio pedagógico (formação inicial de professores) e a formação em serviço (desenvolvimento profissional contínuo). Pela natureza e foco desta investigação, olha-se naturalmente para o segundo momento em que o autor reconhece os problemas da formação profissional descontextualizada e completamente modelada pelas universidades sem qualquer relação com ou transferência para a prática profissional, evidência que já se apresentou anteriormente como ainda hoje demonstrada e combatida. Nesta linha, Templin defende que as normas colegiais podem acontecer tanto fora da escola como dentro dela. Assumindo aqui a ideia de que estas normas devem em primeiro lugar ser desenvolvidas dentro da escola, ou seja no seio do grupo disciplinar por ser o principal microssistema a todos os níveis onde se operacionaliza o sucesso dos alunos a partir de uma visão da escola, Templin sugere a prática de professores experientes a apoiar os menos experientes. Ainda que importante, deve-se reconhecer que esta proposta é demasiado reduzida face à complexidade do processo de trabalho colaborativo e aos benefícios que se pretendem alcançar. Talvez por reconhecer a limitação científica nesta temática em torno da educação física, Templin argumenta:

I contend that improved instruction will result through increased collegueship and the resolution of teacher isolation. Admittedly, increased collegiality is not the only panacea for improving our schools and the culture of teaching. Yet I believe that one step toward *the creation of a satisfying workplace calls for formal structures that reduce isolation and promote collegueship* (destacado nosso) (1998, p. 203)

Em Portugal, Brás e Monteiro (1998) fazem eco destas palavras e ideias a partir da importância capital da educação física para a educação sustentando que “A Educação não pode engordar [financeiramente] sacrificando a Educação Física. Esta obesidade não é saudável para a educação” (*idem*, p. I). Estes autores, reconhecendo que a educação física é composta e efetivada por um grupo de pessoas, tomando desde já o caso dos departamentos disciplinares, que (idealmente) atua com vista a escalas temporais alargadas delimitadas pelos Ciclos de Escolaridade - variando entre dois, três e quatro anos - argumentam que esse grupo necessita de adquirir uma organização dinâmica no sentido do sucesso curricular dos alunos. Também estes autores, à semelhança de Templin (1988), advogam por uma lógica de atuação coletiva onde a interdependência e a colaboração⁴⁸ sustentam o grupo como “instrumento de mudança” começando precisamente na formação inicial e permanecendo ao longo da carreira no período de desenvolvimento profissional contínuo pois nas suas próprias palavras “O grupo de Educação Física da escola é o berço da socialização da profissão” (p. III). Assim, e apontando para uma dinâmica de desenvolvimento, Brás e Monteiro são pragmáticos ao apontar a avaliação como o processo-chave para projetar, orientar e monitorizar essa dinâmica. De facto, mais recentemente e num relatório financiado pela OCDE sobre as práticas de avaliação dos professores portugueses, Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche (2012) concluem que as evidências do sucesso dos alunos podem sustentar de forma determinante e objetiva as reuniões dos professores guiando-os como verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional. Assim, se é a avaliação e o sucesso dos alunos a marcar o norte das reuniões dos professores, suporta-se a ideia de Brás e Monteiro sobre o currículo como elemento-chave neste processo, sendo primordial que o grupo se acerte numa lógica de *compromisso coletivo* sobre as conceções e opções curriculares a desenvolver plurianualmente na medida em que “a aplicação e cumprimento dos programas de Educação Física em cada escola deve ser vista como uma componente estratégica de desenvolvimento [dos alunos, da escola e da área]” (p. V). Como se tem percebido ao longo da revisão concetual que engloba este capítulo, este compromisso coletivo não pretende estrangular ou inviabilizar os processos de ordem individual mas antes dar-lhes um sentido e sustento, incentivando até a criatividade pedagógica, nas práticas colaborativas do grupo para que cada professor dirija as suas ações para o mesmo objetivo comum facilitando a troca de experiências/dificuldades pedagógicas, a operacionalização e discussão da

⁴⁸ Em abono da precisão, os autores referem “cooperação” mas, face à entrada do segundo capítulo que esclarece a posição terminológica na diferença entre cooperação e colaboração, permite-se aqui a substituição para o extremo mais avançado ampliando a ideia original.

visão educativa, o planejamento e aplicação da aprendizagem profissional, e a gestão e otimização dos recursos, tudo isto através da liderança do coordenador como facilitadora destes processos.

Cruzando as perspectivas iniciais de Templin (1988) e de Brás e Monteiro (1998), tem-se que o centro contextual do trabalho colaborativo é delimitado por um lado pelo currículo nacional (e portanto de nível macrossistêmico) e por outro pela escola, ou mais concretamente pelo grupo disciplinar de educação física (enquanto microssistema profissional). É por isto incontornável compreender cada um desses elementos do ponto de vista empírico com algum detalhe, ainda que não exaustivamente, para se poder alicerçar sistemicamente o trabalho colaborativo dos professores de educação física com vista à facilitação da gestão da aula enquanto fator mesossistêmico de promoção do sucesso curricular dos alunos.

O currículo nacional de educação física é organizado pelos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a, 2001b) que percorrem toda a escolaridade obrigatória, ou seja, do 1º ao 12º ano de escolaridade. De entre os vários aspetos e pontos de partida suscetíveis de abordar interessa, para o presente estudo, começar por definir os documentos curriculares fundamentalmente desde o 2º Ciclo de Escolaridade por se enquadrarem, na perspectiva da sua operacionalização, baseados no trabalho coletivo dos grupos disciplinares de educação física. Concomitantemente é também a partir desse ciclo que se uniformiza a aprendizagem dos alunos a partir de um referencial de avaliação por critérios em torno de 3 níveis de especificação de matérias (Introdutório, Elementar, e Avançado) ao longo de um Quadro de Extensão da EF composto por três grandes áreas curriculares – Conhecimentos, Atividades Físicas Desportivas, e Aptidão Física. Continuando a centrar nas questões de interesse particular para este estudo, aquilo que se considera ser a componente central e transversal à operacionalização e desenvolvimento curricular é a primeira parte do Programas Nacionais de Educação Física composta por: Finalidades, Objetivos Gerais, Orientação Metodológica, e Avaliação. Esta componente, de capital importância para o âmbito científico e prático do presente estudo, revela-se pouco tratada na literatura científica (inter)nacional carecendo por isso de ser compreendida concetualmente para facilitar a sua integração nos propósitos e conteúdos desta investigação. Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), tomando uma iniciativa pioneira a este respeito, entraram no estudo do trabalho colaborativo de um grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional a partir de uma análise prévia de cariz indutivo sobre essa referência macrossistêmica de desenvolvimento curricular. A análise dos autores revelou um conjunto de temáticas designadas de: conceções sobre a educação física e de um aluno fisicamente bem-educado, apresentado na perspectiva de Crum (1993a) como sendo de orientação académica para as aprendizagens; orientações curriculares gerais enquanto temática relativa à formalização genérica dos processos de avaliação inicial e formativa, do esclarecimento da aprendizagem por níveis de especificação das matérias, e das referências para o sucesso em educação física; orientações de trabalho coletivo ao nível mais específico e concreto da avaliação dos alunos e do

trabalho coletivo, do processo de desenvolvimento curricular, e da organização do grupo como comunidade de aprendizagem profissional; orientações de trabalho individual – a respeito da articulação com o coletivo, do planejamento, e da condução da aula; e integração da agenda social dos alunos (Allen, 1983, 1986) na perspectiva da gestão das suas aprendizagens por via de estratégias e mecanismos da integração pedagógica das diferenças dos alunos. Na linha desse estudo, e no âmbito conceitual deste capítulo, são as orientações de trabalho coletivo que ganham destaque, sobretudo porque, como os autores afirmam, revelam uma convergência teórica com o quadro de referência, excetuando a presença explícita da dimensão liderança apoiante e partilhada. Contudo, também concordando com o argumento de Costa e colegas, a relevância teórica e prática do coordenador é inquestionável, aceitando-se a perspectiva de integração implícita dessa dimensão na temática emergente. Quer isto dizer que, nessas orientações de trabalho coletivo, se encontram referências nos programas às visões e valores a desenvolver a partir das concepções curriculares veiculadas, à partilha da prática pessoal, à aprendizagem profissional, e às condições de suporte. A expectativa empírica perante esta convergência será então que um grupo disciplinar de educação física orientado pelas normas programáticas curriculares se alinhe e articule como comunidade de aprendizagem profissional potenciadora do sucesso dos alunos, algo que foi efetivamente verificado no estudo de Costa e colegas, bem como por Marques (2007) ao nível concreto da aprendizagem dos alunos a partir da liderança do grupo disciplinar.

No que respeita ao segundo elemento contextual delimitador do microsistema profissional dos docentes de educação física, i.e. da escola e/ou do grupo disciplinar, o investimento no seu estudo tem-se focado nas questões de socialização ocupacional ou mais regularmente de desenvolvimento profissional contínuo. Graber (2001), em particular sobre a socialização ocupacional, esclarece que essa investigação se centra maioritariamente em estudos de caso onde o professor enquanto indivíduo se assume como a unidade de investigação e portanto com poucas referências a elementos de ordem coletiva (e.g. Armour & Jones, 1998; Christensen, 2013; Rovegno & Bandhauer, 1997; Stroot, Collier, O'Sullivan, & England, 1994), evidenciando-se assim a expressão reduzida do grupo disciplinar enquanto unidade de análise mesmo em estudos de âmbito coletivo (e.g. Christensen; Rossi, Sirna, & Tinning, 2008). Contudo, este argumento pode-se estender aos trabalhos sobre o desenvolvimento profissional contínuo onde aqueles que se revelam de âmbito coletivo regularmente partem de grupos de professores de diferentes escolas (e.g. Attencio, Jess, & Dewar, 2012; Bechtel & O'Sullivan, 2007; Hunuk, Ince, & Tannehill, 2013; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2008; McCaughtry, Martin, Kulinna, & Cothran, 2006a, 2006b). Ainda que foquem uma dimensão coletiva na mesma escola, essa linha de estudos não tem tendência para alcançar uma dimensão conceitual de trabalho colaborativo (e.g. Cothran & Ennis, 2001) ou até de extensão efetiva à sala de aula (e.g. Carvalho, 2002; Castelli & Rink, 2003). Pode-se até acrescentar como limitação dos trabalhos mais próximos do âmbito conceitual desta investigação, por assumirem os contributos de quadros paralelos ou mais abrangentes como os das

comunidades de prática, o facto de darem prioridade ao período de indução na carreira (e.g. Keay, 2009; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008; Stroot, 1996) ficando por explorar questões de progressão e desenvolvimento a partir do trabalho colaborativo centrado na escola durante as fases intermédias e mais prolongadas da carreira profissional. Nas investigações de maior proximidade concetual ao grupo como comunidade que alcançam essa fase posterior da carreira (e.g. Hunuk, Ince, & Tannehill; Patton, Parker, & Pratt, 2013) a principal crítica passa por não se dirigirem ao grupo disciplinar em atuação na escola. Por estas razões, e tomando como referência a entrada do ponto sobre a diferenciação entre o estudo da área disciplinar e o do departamento disciplinar, sustenta-se que o foco da literatura até ao momento tem sido a área disciplinar com menos relevo para as questões do departamento, especialmente na consideração da interação entre as características e conteúdos do trabalho colaborativo aí desenvolvido e a sala de aula. Esta tendência não atende claramente às últimas posições da investigação educacional, e em particular com a posição isolada de Carvalho (2002) para o grupo de educação física, pelo que urge potenciar uma resposta nesse sentido e que é aqui procurada. De modo a facilitar a organização das evidências empíricas, opta-se por reportar os estudos com base nas cinco dimensões operacionalizadas pelo quadro teórico das comunidades de aprendizagem profissional. Em paralelo, e apesar das críticas levantadas, entende-se que os diversos estudos contribuem para o esclarecimento do grupo profissional dos docentes de educação física como uma comunidade de aprendizagem profissional a nível (inter)nacional e que assume grandes finalidades educativas transnacionais assentes em boas práticas coletivas e pedagógicas de desenvolvimento profissional.

2.2.1.1 Crenças, Valores e Visões Partilhadas

Relembrando que a essência da visão coletiva é sempre reportada aos alunos e à sua aprendizagem, e que a aprendizagem na escola é delimitada fundamentalmente pelo currículo dos alunos, a forma como os professores percecionam e concebem a área disciplinar e o currículo que ensinam influencia diretamente as suas pedagogias em aula, e em última instância a aprendizagem do aluno (Crum, 1993a, 1993b; 1999, 2002; Ennis, 1992, 1995, 1996; Ennis et al, 1997; Onofre, 2000; Rodrigues, 1997). Decorrendo das características ideais desta dimensão, percebe-se então que se os valores curriculares e as conceções defendidas pelos professores não forem convergentes e regularmente comunicadas e defendidas, a probabilidade é que os resultados dos alunos divirjam dentro do departamento (Castelli & Rink, 2003; Mitchell, Castelli, & Strainer, 2003), o que irá, no mínimo, replicar os problemas encontrados pela investigação sobre a escola como um todo em que se encontra a maior variabilidade de resultados dos alunos dentro da escola. De forma sucinta e centrada na área disciplinar da EF, Tsangaridou (2006) e Todorovich (2009) atribuem protagonismo científico a Catherine Ennis (1992, 1996) sobre o estudo dos valores curriculares dos professores de educação física. Esta autora definiu cinco grandes orientações que segundo Onofre (2000) se podem traduzir como:

a orientação focada na aprendizagem do conteúdo (*racionalismo acadêmico*) (*disciplinary mastery*); a orientação focada no aprender a aprender (*learning process orientation*); a orientação focada no desenvolvimento pessoal do aluno (*self-actualization orientation*); a orientação focada no desenvolvimento social (*social reconstruction*); e a orientação focada na integração ecológica (*ecological integration*)" (p.195).

Graber (2001), Tsangaridou (2006), e Todorovich (2009), sustentados pelo trabalho de Ennis, concorrem sobre como os valores curriculares são influenciados pelos contextos em que os professores atuam, emergindo claros desfasamentos quando esses elementos (valores e contexto) conflituam, em particular no sentido de que nas escolas urbanas se encontram mais frequentemente valores de orientação social. Onofre acrescenta que a investigação desta linha revela uma ou duas orientações predominantes entre os professores tendencialmente no sentido do desenvolvimento social e da integração ecológica. Ennis (1992, 1996) também refere que os valores de racionalismo acadêmico, frequentemente associados a objetivos curriculares, raramente se assumem como centrais entre os professores, revelando que o currículo não se apresenta como prioridade ao nível do pensamento pedagógico dos professores sobre a educação física. Outra perspetiva sobre esta temática, a qual é perseguida neste trabalho, é introduzida por Crum (1999) que estudou os modelos curriculares perfilhados pelos professores, a partir de uma sistematização por si definida em torno de cinco orientações de educação física: biologista, pedagogista, personalista, socialização acrítica para o desporto, e crítico-construtiva. Onofre (2000) esclarece que estas conceções se traduzem em diferentes objetivos metodológicos dedicando-se aqui particular atenção à visão biologista, pedagogista, e crítico-construtiva na medida em que Crum (1993a, 1993b, 1999, 2002) refere que essas espelham as principais tradições curriculares da educação física. Sumariamente, na perspetiva biologista os seus objetivos centram-se no desenvolvimento dos aspetos psicofisiológicos da saúde, através de aulas intensas e orientadas para indicadores fisiológicos, frequentemente com avaliações normativas a partir de resultados standardizados em função do género e da idade. Na perspetiva pedagogista, pretende-se fundamentalmente proporcionar aulas com uma orientação catártica em que predomina o desenvolvimento social dos alunos, resultando em avaliações tendencialmente subjetivas dos comportamentos sociais pelos alunos, portanto sem qualquer conteúdo académico e por essas razões aqui denominada como *recreacionista*. Na visão crítico-construtiva valoriza-se a integração das áreas curriculares da educação física (ecletismo) numa perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento psico-físico-social (multilateralidade), proporcionando oportunidades de sucesso a todos os alunos (inclusividade) a partir de uma avaliação centrada nas competências em contexto formal e baseada em critérios e por isso aqui designada como *académica*. Crum (1999), constatando a permanência das orientações biologista e recreacionista, reafirma que essas não se coadunam com as condições que a escola oferece, bem como não proporcionam uma estrutura clara para as decisões de ensino. Neste sentido, o autor advoga por uma discussão concetual ao longo da carreira de modo a formalizar as escolhas pedagógicas inerentes às conceções veiculadas, e assim investigar de forma

mais objetiva a sua validade e racionalidade. Claramente, a inclusão do currículo como conteúdo de discussão coletiva para a criação de uma visão comum da educação física deve ser uma finalidade nesta dimensão, pois entre os profissionais portugueses de educação física ainda parece haver divergências ideológicas e filosóficas sobre o valor e importância de uma visão académica (Rodrigues, 1997), claramente veiculada nas orientações programáticas nacionais a par da rejeição de uma visão puramente recreacionista ou biológica (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a, 2001b).

Este primeiro ponto de identificação dos valores e conceções dos professores permite fundamentalmente fazer um retrato das disposições desses agentes com base em modelos teóricos mais específicos. Para conseguir compreender a dinâmica específica das visões e valores do departamento é preciso dirigir a atenção para estudos que assumem esse contexto como unidade de análise que irão revelar uma tendência reativa e pouco intencional dos grupos em relação às visões pedagógicas e mais proactiva no respeitante à defesa da área disciplinar. Poder-se-á então avançar que esses trabalhos apontam para que os valores, crenças e visão partilhados pelo grupo se orientem mais por forças contextuais de fora (escola e imposições políticas) para dentro (grupo) e num âmbito de valorização profissional e curricular do que de promoção do sucesso dos alunos. Será possível constatar também a importância da herança histórica no presente de cada grupo e a forma como afeta a visão coletiva dos docentes de educação física face às questões de valorização profissional e curricular e pedagogias desenvolvidas. No geral, pode-se então sumariar que a influência dos processos proximais é a menos esclarecida, ou quase ausente no estudo da visão partilhada por estes grupos disciplinares.

Armour e Jones (1998) apresentam dois casos de ecologias de departamentos de educação física cujas perspetivas derivam das entrevistas e de observações a alguns dos seus professores. Num dos casos, a escola privilegiava uma visão educativa multilateral com valorização de todas as áreas curriculares, em que o seu departamento de educação física era respeitado pela comunidade pelo seu sucesso desportivo e pela escola devido à sua competência profissional congruente com a visão da escola. Assim, a coordenadora do departamento partilhava de uma visão de educação física orientada para a educação de estilos de vida saudáveis fora da escola e com objetivos diferentes dos promovidos pelo desporto na medida em que valorizava as aprendizagens, em suma, detinha uma orientação académica mas em que a dimensão prática ocupava menor importância. Enquanto líder, a sua visão não espelhava uma ideia consensual entre o departamento pois um dos professores mais antigos defendia uma orientação desportiva e eminentemente prática da educação física, assumindo a dificuldade de alguns alunos terem sucesso à disciplina e portanto com uma orientação seletiva a esse respeito. Sendo um dos elementos mais antigos do grupo, essa divergência criava algumas crispções concetuais e relacionais com a coordenadora e com outros colegas. Apesar destas diferenças concetuais, ambos os professores eram apresentados como apaixonados pela educação física, o que não acontecia com um terceiro professor desse

departamento associado ainda a um desejo de desistir da profissão. Paralelamente, a sua visão sobre a disciplina era mais abrangente (ou “holística” como referem as autoras) alcançando uma dimensão de desenvolvimento social e moral dos alunos. A última professora inquirida deste departamento perfilhava uma orientação mais próxima da recreacionista em que valorizava as interações entre os alunos sobre as aprendizagens dos conteúdos. A consequência destas divergências conceituais espelhava-se por isso ao nível pedagógico e avaliativo dos alunos entre o departamento, sem uma ideia concreta do nível de sucesso dos alunos e do que pretendiam alcançar coletivamente como grupo disciplinar. Num outro departamento, caracterizado a partir da perspetiva de dois dos seus professores (num total de três), Armour e Jones relatam que o grupo dedicava bastante importância às atividades extracurriculares que se apresentava como fonte de tensão entre o grupo docente, embora o sucesso desportivo fosse altamente valorizado na escola e no seio do departamento como forma de valorização profissional perante a comunidade educativa. Neste grupo, uma das professoras inquiridas, que era igualmente a coordenadora do departamento, valorizava mais as aprendizagens socioafetivas do que as curriculares, numa orientação próxima da recreacionista, reconhecendo igualmente o valor educativo da educação física. Assim, perante uma pronunciada diferenciação entre as atividades desportivas e o contexto educativo, a professora referia que o departamento procurava coletivamente a “excelência” e que isso se devia refletir numa integração coletiva dos alunos assumindo as suas diferenças de habilidade sem no entanto as tratar curricularmente, ou seja, focando o ensino na dita dimensão socioafetiva. Esta questão, segundo as autoras, a partir da sugestão desta professora, acabou por ser abraçada coletivamente no sentido de separar os alunos por género entre o 8º e o 10º ano de escolaridade devido à maior habilidade dos rapazes para a prática comparativamente à das raparigas. Seria portanto expectável que o segundo professor inquirido partilhasse das mesmas crenças e valores sobre o ensino da educação física e que foi efetivamente constatado pelas autoras, embora estas relatem que esse professor se confrontava muito mais com problemas de disciplina entre os alunos nas aulas e que concordou inteiramente com a sugestão da professora anterior por antecipar que isso lhe traria menos problemas e mais congruência nas aulas. Alguns elementos semelhantes entre os departamentos são salientados por Armour e Jones em relação à legitimação da educação física como área disciplinar, especialmente para os pares profissionais das suas escolas mas também para os próprios alunos se interessarem e envolverem mais na atividade pedagógica, por um lado através do foco curricular na promoção de estilos de vida ativos e da saúde pelo exercício físico ao longo da vida e por outro através das certificações escolares de nível nacional⁴⁹. Entre os departamentos concorda-se que essas certificações seriam direcionadas para os conteúdos teóricos já que os conteúdos práticos, mesmo partindo de uma referência nacional comum de educação física, não se

⁴⁹ Esta última vertente representa uma particularidade do sistema educativo Inglês e seria o equivalente para o contexto Português às antigas Provas Globais por serem certificadas em sede de escola com matriz curricular própria nos anos de escolaridade correspondentes aos 16 (GCSE) e 18 (‘A’ Levels) anos de idade.

apresentavam como suficientes para conseguir essa posição. Um outro ponto de encontro nas visões dos departamentos prende-se com questões de género na medida em que Armour e Jones revelam recorrentemente as percepções dos professores sobre as diferenças de habilidade entre rapazes e raparigas, traduzindo-se como se viu no segundo caso, em estratégias de alcance coletivo para essa questão. As autoras acrescentam uma importante dimensão escolar para se compreender como a diferença entre a visão do departamento e a da escola, em conflito neste caso sobre o menor valor da educação física face às demais áreas disciplinares, se traduzem em problemas noutras dimensões de trabalho colaborativo como comunidade de aprendizagem ao nível por exemplo dos recursos. Com efeito, Sparkes (1987) já tinha encontrado este tipo de problemas sugerindo que quando os departamentos de educação física sentem a necessidade de lutar contra a marginalização curricular podem desviar a sua atenção da mudança curricular e inovação pedagógica. Carvalho (2002), num processo de pesquisa longitudinal ao longo de quase 20 anos (1968-1986) de um caso Português, converge precisamente com esta ideia na medida em que: “A presença de percepções de baixo prestígio e de mal-estar pode, pois, ajudar a compreender estratégias de pouco comprometimento com a disciplina e de reinvestimento ocupacional dentro e fora da escola” (*idem*, p. 41).

Cothran e Ennis (2001), ao observarem passivamente o processo de mudança curricular na passagem de uma lógica recreacionista para uma académica⁵⁰ num departamento com quatro professores de educação física de uma escola secundária Norte-americana a partir de três professores e de 16 dos seus alunos, concluíram que parte dos (in)sucessos alcançados nesse processo se deviam a desfasamentos sobre as visões e conceções de educação física entre professores e alunos, mesmo quando o grupo converge nesta dimensão que era o caso. Contudo, é importante salientar que Cothran e Ennis apresentam este departamento como estando numa fase de reformulação profunda com a alteração quase total do seu corpo docente (os três docentes entrevistados eram novos na escola, sendo um deles o novo coordenador de departamento) bem como da composição curricular por se entender que a que se encontrava em vigor era demasiado informal para as necessidades dos alunos. Estes resultados encontram-se ainda com a importância de modelar as conceções dos alunos no sentido da aprendizagem, ou pelo menos daquilo que o grupo de professores delinear como importante do ponto de vista curricular para os alunos. Outra visão importante destacada pelas autoras relacionava-se com o significado e conteúdos de aprendizagem da educação física, tendo encontrado diferentes grupos de alunos de acordo com as suas reações à mudança curricular promovida no seio do departamento. Pelos relatos das autoras, os alunos posicionavam-se face à mudança em função das suas próprias orientações curriculares evidenciando-se maior oposição entre os que veiculavam conceções recreacionistas e maior cooperação entre os que adotavam conceções biologistas ou académicas.

⁵⁰ Note-se que as autoras não usam os termos propostos por Crum e que esta aplicação decorre da interpretação do autor deste trabalho sobre as referências no artigo de Cothran e Ennis.

Castelli e Rink (2003) centraram o seu estudo em escolas Secundárias Norte-americanas identificadas como bem ou malsucedidas em educação física de acordo com um programa e instrumento de avaliação curricular estatal orientado para quatro finalidades (ou “indicadores de performance” como esclarecido pelas autoras) – competência de movimento; conhecimentos sobre desenvolvimento da capacidade física; atividades de ar-livre; e condição física pelo Fitnessgram (Mitchell, Castelli, & Strainer, 2003). As autoras partiram de uma amostra inicial de 62 escolas para escolher quatro de cada categoria (bem-sucedida ou malsucedida de acordo com critérios do programa), entrevistando até dois professores de cada escola com orientações divergentes de concordância com o programa de avaliação estatal da educação física, para explorar a dimensão e as razões das diferenças de resultados entre as categorias. Na diferenciação do sucesso das escolas as autoras revelam um conjunto de características departamentais que diferenciam os resultados encontrados (tabela três).

Tabela 3 - Características de departamentos bem e mal-sucedidos. Adaptado de “Chapter 3: A comparison of high and low performing secondary physical education programs”, por D. Castelli e J. Rink, 2003, *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, p. 519.

Escolas Bem-Sucedidas	Escolas Malsucedidas
Departamentos positivos, coesos e estáveis a longo-prazo;	Isolamento profissional no departamento;
Comunicação regular e efetiva;	Comunicação informal e procedimental;
Mudança ocorrida antes da avaliação externa (responsabilização interna);	Mudança ocorrida com a avaliação externa (responsabilização externa);
Expectativas e entusiasmo elevados dos professores;	Divergências conceituais sobre o sucesso dos alunos
Funções docentes claras e direcionadas para os objetivos;	Variabilidade de funções docentes desarticuladas dos objetivos;
Pouca evidência de marginalização;	Evidência de marginalização;
Uso efetivo da escolha curricular pelos alunos;	Inibidores bloqueavam a escolha curricular pelos alunos;
Líder do departamento como extensão da escola e ligação ao departamento;	Líder do departamento inefetivo;
Mais facilitadores que inibidores;	Inibidores contextuais específicos;
Associação dos indicadores de performance;	Conversa sobre associação dos indicadores de performance;
Administração ativa e apoiante das políticas educativas.	Administração passiva.

No quadro destas escolas, Castelli e Rink (2003) revelavam que na generalidade dos departamentos se encontrava suporte pelos docentes sobre o programa de avaliação e especificamente sobre os indicadores de performance. De acordo com as autoras, os resultados dos alunos variavam de forma consistente entre os departamentos (por exemplo, a condição física foi o indicador com menor sucesso entre todas as escolas). Contudo, nas escolas bem-sucedidas, as expectativas de aprendizagem para os alunos partilhadas pelos professores e nos documentos do departamento eram superiores e mais apoiadas concretamente com referência aos indicadores de performance amplamente discutidos entre os departamentos, tendo os produtos permanentes sido desenvolvidos antes do programa de avaliação. Também nestes departamentos era relatado um maior entusiasmo pelo ensino com professores mais satisfeitos. Concomitantemente, nas escolas malsucedidas a interpretação do insucesso dos alunos era incongruente revelando-se entre os

professores que os resultados apresentados eram satisfatórios mesmo perante percentagens superiores a 50% de insucesso. Castelli e Rink atribuem esta discrepância concetual a uma falta de conhecimento do programa e às baixas expectativas de aprendizagem dos alunos no seio desses departamentos onde se percecionavam igualmente mais comportamentos desviantes e falta de envolvimento. Contrariamente, nas escolas bem-sucedidas, até os documentos expressavam claramente e coletivamente o que os professores deviam promover como sucesso dos alunos ao nível do seu comportamento e aprendizagem. As autoras sustentam por isso que as visões destes departamentos se refletiam em relações dentro do departamento, fora dele, e no sucesso da reforma curricular implementada. Basicamente, como nas escolas bem-sucedidas a mudança curricular já se vinha a desenvolver há alguns anos, as discussões eram regulares e propiciavam o alinhamento concetual sobre o programa que facilitava a explicitação de estratégias e compromissos coletivos a diversos níveis para promover um alinhamento curricular desde o departamento, como por exemplo na regularidade da avaliação dos indicadores, na integração pedagógica de diferentes indicadores, na importância da escolha curricular pelos alunos, ou na duração das unidades de ensino.

Rossi, Sirna, e Tinning (2008), e Sirna, Tinning, e Rossi (2008) apresentam duas perspetivas do mesmo estudo onde se procurou analisar por entrevista a integração dos estagiários de educação física Australianos no departamento disciplinar onde desenvolveram o seu período de *practicum* com a duração de 10 semanas. O estudo liderado por Sirna é de especial importância concetual por integrar três quadros teóricos aqui apresentados e intimamente relacionados com uma visão ecológica: aprendizagem profissional no local de trabalho por Billett (2000, 2004), sistemas de tarefas por Doyle (1977, 1980, 1985a, 1986, 2006), e comunidades de prática por Wenger (1998). A noção de interesse comum, ou domínio seguindo a designação específica de Wenger, como conceito das comunidades de prática é particularmente relevante para esta dimensão pela sua proximidade teórica. Nesta linha, os autores relatam que no seio do departamento o ponto comum era o desporto (sentido lato) o que permitia aos estagiários integrarem-se em tarefas de âmbito social em que o conteúdo da educação física ficava latente. O trabalho de Rossi, Sirna, e Tinning permite ampliar esta visão a elementos encontrados por Armour e Jones (1998) em relação à supremacia masculina sobre a feminina, embora neste caso se baseassem mais nas relações profissionais mas que com alguma probabilidade alcançavam a dimensão pedagógica. De acordo Sirna, Tinning, e Rossi o nível de conversa encontrado revela a visão do departamento e perpetua a ideia sobre uma lógica de promoção da participação dos alunos em atividades desportivas, ao que se acrescenta aqui, sem um conteúdo curricular de aprendizagens claramente definido e sobre o qual as interações profissionais se possam desenvolver, influenciando claramente o período final da formação desses estagiários. Desta forma, a prática partilhada enquanto dimensão das comunidades de prática reveladora da visão do grupo, apresentava-se numa forma apreciada pelos estagiários como colaborativa como se fosse uma verdadeira equipa onde se planeia em conjunto e partilham materiais. A este propósito, é inevitável recuperar o argumento sobre um possível desajuste deste

quadro teórico, atendendo à sua latitude conceitual, para estudar as interações colegiais dos professores. Esclarecendo, ao privilegiar as comunidades de prática como lente de análise do trabalho colaborativo docente, facilmente se diria pelos resultados dos autores que há um elevado nível de colegialidade docente sustentada numa visão comum. Contudo, como se pode constatar na discussão de Sirna e seus colegas, quando argumentam que “This expenditure could limit their inquiry into curriculum and pedagogical practices and possibly their own professional learning” (*idem*, p. 296), só lhes é possível alcançar a pertinência dessas interações do ponto de vista educativo com recurso a quadros teóricos paralelos como o da aprendizagem profissional que leva a focar naquilo que é a essência profissional, ou dos sistemas de tarefas reveladores dos largos limites que permitem aos estagiários ter um elevado sucesso nas tarefas de aprendizagem sem grande risco: “We make this point because, as we found, there were ITE [Initial Teacher Education] students in this study who sacrificed asking questions (e.g. about curriculum issues) because they feared that it might make them seem incompetent or otherwise negatively affect their evaluation” (*idem, idem*).

Christensen (2013) dirigiu-se às micropolíticas na sala de professores de educação física para explorar por entrevista a integração de duas professoras noviças, também de nacionalidade Australiana. A autora assume desde o início que partir da sala de professores como unidade de análise não implica necessariamente estudar o departamento pois esse espaço não circunscreve toda a realidade profissional departamental. Todavia, a sala de professores apresenta-se claramente enquanto elemento contextual crucial para o grupo e que no caso destas professoras era exclusivamente dedicado aos docentes de educação física. Curiosamente, este trabalho assemelha-se ao apresentado por Cochran-Smith (2012) em que as professoras partem de condições semelhantes de formação inicial mas integram escolas e, neste caso da pesquisa de Christensen, enquadram departamentos com dinâmicas e culturas profissionais objetivamente divergentes. Assim, uma das professoras era a única mulher num grupo com mais cinco professores de uma escola urbana, em que o coordenador era igualmente novo na escola, e sem qualquer iniciativa de integração ou indução profissional. A segunda professora tinha entrado para um departamento maior com mais oito colegas divididos equilibradamente entre homens e mulheres, sendo que o coordenador de educação física tinha um gabinete próprio, numa escola regional que proporcionou um programa formal de indução profissional tendo-lhe sido atribuído um mentor do departamento. Como se começa a desenhar, Christensen relata que a primeira professora se deparou com frustração devido à incerteza profissional do grupo face às questões de currículo, planeamento, lecionação e avaliação. Estas frustrações decorriam de uma dinâmica de isolamento profissional sem espaço para opiniões divergentes por parte dos “professores lendários”. Neste contexto, todas as informações, incluindo nos produtos permanentes, apresentavam divergências e incongruências, e até ausências a critérios ou patamares avaliativos, difíceis de integrar profissionalmente pela professora ao nível das suas práticas pedagógicas. Essas dificuldades eram ainda ampliadas pela

ausência de trabalho colaborativo em torno do currículo e das práticas pedagógicas. Essa ausência conflituava por isso no pensamento dessa professora sobre o que ela tinha apropriado como boas práticas. Como esta participante se colocava e era colocada como elemento novo e sem estatuto decisional, Christensen refere que a posição natural era de seguir a norma do departamento sem se expor profissionalmente suportando as dificuldades inerentes a processos altamente subjetivos e individuais como o de avaliar os alunos por instinto. Como se pode depreender pelos resultados encontrados por Christensen com esta professora, perante visões, crenças e valores tão divergentes e tão pouco esclarecidos e explicitados no seio do grupo, as práticas pedagógicas divergiam e, com elas, os resultados dos alunos. No grupo da segunda professora o ambiente era mais convidativo, colaborativo e integrador das diferenças conceituais de cada professor, o que tinha facilitado a sua entrada profissional nas rotinas departamentais. Ainda assim, a autora refere a emergência de dois grupos que pela sua descrição se podem enquadrar sob as orientações académica (*curriculum people*) e de educação desportiva (*sports specialisation people*) e que se refletia, segundo Christensen, em níveis diferentes de conversas entre os grupos. Nesta linha a professora falava mais frequentemente com o grupo académico e de assuntos mais substantivos e centrados no ensino do que com o grupo de educação desportiva. Na perspetiva de desenvolvimento profissional para proporcionar melhores experiências aos alunos, esta visão da professora também era mais partilhada e suportada pelo “seu” grupo. Christensen acrescenta de forma pertinente que a presença de dois grupos no mesmo departamento, conduziu os esforços de integração socioprofissional da professora no sentido estratégico de se aproximar do grupo de professores com quem partilhava as mesmas crenças e valores. Claramente, havendo crenças centradas no ensino e no currículo neste departamento, não se pode assumir a existência de uma visão integrada e coletivamente discutida sobre o sucesso dos alunos e sobre a educação física.

Em Portugal, o estudo de Carvalho (2002) representa uma das, se não a, principal referência para uma compreensão integrada e verdadeiramente sistémica pois não só a escala macrotemporal é raramente encontrada em qualquer âmbito da literatura educacional, e em especial da educação física, como o autor olha na mesma escala, através de diferentes fontes quantitativas e qualitativas, para diferentes “coletivos” para alicerçar e alavancar essa compreensão sobre a história de um mesmo caso: “A história do grupo tentou ser também uma história da Escola, da disciplina escolar de EF, e do grupo ocupacional habilitados em EF” (2002, p. 279). Nesta perspetiva, Carvalho estuda a (re)construção de um grupo de EF, numa escola singular e reconhecida que transitou entre organizações diferenciadas de ciclos de escolaridade marcadas precisamente pela história de Portugal. Nesse estudo, são sistematizados dois grandes períodos históricos – pré e pós 1974 (1968-1974 e 1974-1986) – que caracterizaram duas visões distintas durante a análise do grupo. Ainda que o conteúdo do estudo de Carvalho abarque outras dimensões do modelo teórico em análise, é sobre esta das visões, crenças e valores que se expressa a essência do seu trabalho. No primeiro período o autor refere “O triunfo da iniciação desportiva”, e portanto mais orientado sob uma orientação de

educação desportiva através da ginástica comandada pelo professor e altamente ordenada, na medida em que reforçava a identidade do grupo por permitir e generalizar o acesso à prática desportiva orientada em determinadas modalidades, reconhecendo fundamentalmente fatores externos ao grupo como elementos macro e exossistémicos de políticas educativas. Em paralelo destacam-se elementos mesossistémicos no contexto-escola a partir da posição do diretor de escola com clara centralidade no processo de liderança e tomada de decisão e que detinha uma visão de escola estratégica e de valor pedagógico, de acordo com os cânones da altura, “pelo que a construção do grupo de EF e do *status* da EF na Escola não escapou às manobras desse actor central” (2002, p. 149). Desta forma, no período inicial, a visão educativa da escola passava centralmente pela EF, o que se notava pela equiparação da sua carga curricular a áreas tradicionalmente mais valorizadas como as Ciências, a História ou a Geografia, e com um currículo separado por géneros determinado pela governação central. Paradoxalmente, a EF não se associava às mesmas disciplinas em componentes de formação humanística, científica, estética ou de modernização, estando assim agrupada com a Educação Musical numa categoria de desenvolvimento “sensoriomotor”. Neste quadro, a educação física detinha um estatuto intermédio de valorização curricular que, no contexto geral dessa escola promovido pelo diretor, acabava por potenciar, mais que ameaçar, o seu desenvolvimento e legitimação. Na medida em que um conjunto de fatores influenciava e alimentava essa visão de educação desportiva, inclusivamente a partir do grupo disciplinar, Carvalho refere que, pelo início do ano letivo 1970/71, se começou a delinear e operacionalizar uma nova visão dentro desse grupo para se aproximar de uma visão de organização das turmas em dinâmicas de clubes conjugando a participação dos alunos no planeamento e operacionalização das atividades pedagógicas com vista a uma finalidade de desenvolvimento primordialmente social através da participação em vários papéis do fenómeno desportivo, se se quiser aproximando a uma lógica de *sport education* (Siedentop, 1994a). Do ponto de vista externo, por exemplo, esta alteração era fruto da redefinição da composição demográfica estudantil mais heterogénea a qual resultava por sua vez de uma transição de organização escolar pela escola. Esta nova visão de educação física, com claras implicações pedagógicas, espelhava-se na ideia de sucesso da disciplina onde se quantificava o volume de atividades extracurriculares de âmbito interno e externo bem como o volume da participação dos alunos nessas atividades. Carvalho esclarece que esta nova visão era apoiada pelo diretor por convergir com a sua própria visão educativa integrada e de desenvolvimento social, numa dinâmica em que “A visibilidade da EF era a visibilidade da Escola e vice-versa” (2002, p. 163) embora o que estivesse mais em causa fosse o pensamento sobre a disciplina do que a afirmação curricular da educação física por si. Tal dinâmica expressava-se inclusivamente na relação com a comunidade envolvente através da dinamização de encontros e convívios desportivos onde participavam clubes locais. Carvalho também refere uma visão coletiva de defesa desta visão pedagógica e educativa da educação física veiculada pelos professores do grupo, procurando inviabilizar a entrada de docentes

entendidos como pouco qualificados ou com novos entendimentos sobre a educação física provenientes de uma nova formação inicial cada vez mais distante, de modo a proteger o estatuto da sua disciplina, criando o que o autor define como uma “pedagogia de exemplo”. Esta pedagogia profissional servia para sistematizar as práticas pedagógicas pela educação desportiva e favorecer uma atuação coletiva em torno da visão definida que era potenciada pela gestão dos recursos e pelos documentos escolares e do grupo. Poder-se-ia, com base neste tipo de evidência, entender-se alguma lógica colaborativa, ainda que fechada à mudança, mas Carvalho prontamente aclara que essa uniformidade concetual e pedagógica era alcançada não por “intromissão directa sobre o território sagrado do outro (a sala de aula)” (2002, p. 182) mas antes pelas normas operantes no grupo que serviam como constrangimento à atuação individual. Até ao final deste primeiro período não haveria alteração da visão do grupo, embora Carvalho adiante a interferência de situações externas que traria repercussões, entre as quais o confronto entre a classe docente e a governação central educativa, bem como as implicações desse confronto na educação física que alterando o seu controlo não fizeram variar o seu estatuto, e o avolumar de docentes de educação física nessa escola. Esse incremento, proporcionado não só pelo crescendo de alunos mas também pela oferta extracurricular da educação física que forçava a contratação de novos docentes para as suportar, conduzia a maior variabilidade de géneros e de formações iniciais. Ainda assim, e apesar das práticas pedagógicas dependerem mais da iniciativa individual de cada docente, o autor esclarece que o grupo se percecionava como coeso e aberto a novas ideias sem corromper a orientação educativa, e dinâmico na perspectiva de reunir várias vezes sobre as atividades planeadas:

Não se tratava de uma estrutura administrativa, mas uma *unidade pedagógica*, com relações entre colegas caracterizadas pela horizontalidade, pela presença de mecanismos informais de *troca de experiências*, de *entajuda*, orientado para a projecção do *prestígio* da Escola e para o estabelecimento de relações de trabalho com professores de outras disciplinas (destacado no original) (p. 202).

Carvalho (2002) ilumina também sobre a redefinição dos modelos de trabalho dos grupos de educação física a partir de uma estrutura central, à qual este grupo se opunha, ainda que alguns dos contornos processuais estivessem já em prática ou fossem ao encontro das ideias do grupo. Em particular, a ideia de uma responsabilização e organização do coletivo para o individual apresentou-se como um dos pontos de tensão dentro do grupo em que o seu coordenador (na altura Delegado) tinha optado por partir da lógica inversa, ou seja do individual para o coletivo procurando que o último fosse uma síntese do primeiro. Esta opção expôs claramente as diferenças de visão dentro do grupo que suscitou diversos momentos de reunião focadas em aspetos mais particulares e divergentes, culminando numa reunião de reflexão sobre a dinâmica das reuniões que levou o grupo a concluir sobre o decréscimo da qualidade das suas discussões nos últimos três anos, devido a um conjunto de fatores primordialmente internos, entre os quais sobre a ausência de conteúdos facilitadores da pedagogia e da operacionalização da visão do grupo sobre a educação física. Com

base nessa apreciação, Carvalho esclarece que o coordenador assumiu uma nova linha de trabalho coletivo e que essa só seria desenvolvida em parceria com os pares comprometidos com o processo, partindo dos objetivos comuns para o planeamento, estabelecendo as normas de funcionamento da educação física e com um relatório de reflexão de final de ano sustentado no trabalho em torno desses elementos. Segundo o autor, esta fase marca o final do primeiro período que coincide com a revolução política nacional e educativa, bem como pela alteração demográfica do grupo sendo quase totalmente renovado até 1977/78. Esse novo período seria marcado pela reapreciação da importância da educação desportiva e como essa visão refletia a utilidade superficial da educação física como disciplina marcada em grande parte pelas atividades extracurriculares, sem uma verdadeira dimensão de aprendizagem que justificasse e legitimasse a disciplina do ponto de vista educativo formal. Assim, a reconfiguração dos poderes decisórios escolares no sentido do diretor para os professores, sobretudo pela realocação dos primeiros para as escolas a cujos quadros pertenciam que deixava a sua posição em aberto. Numa fase inicial deste ciclo, a visão do diretor, apesar da sua ausência física, ainda servia de justificação às grandes decisões da nova direção incluindo a manutenção da importância das atividades extracurriculares como forma de manter a reputação da escola. Contudo, a direção, que operacionalizava uma liderança centralizada, começava a evidenciar sinais de oposição por parte de outros professores através do Conselho Pedagógico, num grupo onde se juntavam alguns docentes de educação física com importância na escola, que visava a democratização do poder. Neste processo, Carvalho refere que, na quase totalidade deste segundo período, a liderança da direção foi tomada por um docente de educação física, que em dois momentos distintos se viu suportado no mesmo órgão por outro par disciplinar, naquilo que o autor apresenta como um investimento decorrente de um conjunto de circunstâncias contextuais e predisposições pessoais. A circunstância mais premente prende-se com a defesa do estatuto do grupo ocupacional da educação física, aparentemente, e na linha do que Carvalho argumenta, mais até do que da disciplina, a partir dos órgãos decisórios da escola. A predisposição partia, essa sim, do caráter central da educação física na visão educativa da escola, veiculada pelo antigo diretor, e perpetuada pelo grupo. No momento em que o conselho pedagógico e a direção se alinhavam concetualmente (1979/80), começava a emergir uma alteração profunda na dinâmica social da escola marcada por uma falta de tradição, isolamento departamental, e com falta de recursos – em suma pela falta de uma visão de escola que articulasse e integrasse as iniciativas desenvolvidas tanto a nível global como departamental. Neste quadro de escola, associado a uma elevada reconfiguração demográfica do grupo, a alteração da visão de educação física baseou-se substancialmente num “núcleo duro” de professores mais estáveis durante este segundo período e que nalguns casos vinha do anterior. Outro elemento influenciador da nova visão baseava-se no facto de alguns dos atuais professores do grupo terem sido alunos ou atletas dos seus pares mais antigos, tendo sido previamente socializados através da ideologia pedagógica da sua altura, e posteriormente pela pedagogia do exemplo o que facilitava, de acordo com Carvalho, alguma

convergência e coesão no seio do coletivo. O autor revela que a aceitação no grupo implicava necessariamente uma convergência processual que passava principalmente pelo cumprimento das normas de funcionamento e valorização e participação das atividades tidas como nobres pelo grupo, ou seja, as extracurriculares. Portanto, nesta visão coletiva não havia espaço para o alinhamento das visões pedagógicas e de sucesso curricular na educação física. Todos os professores que foram passando pelo grupo e que não cumpriam ou se empenhavam de acordo com estes critérios iam sendo marginalizados e colocados na periferia do grupo, ao que acrescia a circunstância da perspectiva sobre a sua maior ou menor possibilidade de continuidade. Na conjugação dos diversos fatores que foram moldando o grupo, Carvalho apresenta as principais características da nova visão operante neste coletivo, no fundo uma extensão daquilo que tinha sido o final do período anterior e sempre a procurar rebater uma lógica recreacionista entre a comunidade docente e estudantil:

primazia às atividades físicas desportivas; massificação desportiva como extensão da EF; relevância das questões da metodologia e da didática, de uma pedagogia da EF, (...), e até uma certa aproximação da disciplina ao *sânscrito* curricular; divulgação de experiências e ideias entre docentes de EF através de revistas da especialidade (destacado do autor) (2002, p. 246).

A partir de 1979 esta visão viu-se de algum modo confrontada por imposição de novas normativas centrais que impunha atividades curriculares mas ainda assim extensíveis às extracurriculares, criando assim uma dimensão aproximada de uma visão académica e que, segundo Carvalho (2002), facilitava a aproximação “ao *sânscrito* curricular” embora ainda pouco definida no seu conteúdo e demasiadamente aberta às condições existentes. Na procura por essa legitimação Carvalho apresenta o conflito que o grupo teve de gerir no sentido de criar “objetivos cognitivos” e conteúdos lecionáveis e avaliáveis pelos modelos mais tradicionais das salas de aula regulares, sem trair a sua dimensão prática que era bastante valorizada no seio do coletivo e que materializava parte da sua identidade disciplinar e ocupacional. O autor complementa então que a legitimação passava pela articulação coerente das vertentes que poderiam conferir o estatuto procurado, i.e. da extracurricular e da curricular, articulação essa que era materializada no programa de educação física da escola. Ao longo do tempo que percorre este período, Carvalho dá conta da uniformização processual pelo coletivo, marcada fundamentalmente pela liderança do núcleo duro apontado inicialmente, onde se associa a gestão dos recursos para marcar o tom e ritmo do planeamento anual de cada professor, bem como a padronização do processo de avaliação com fichas de observação comuns organizadas por critérios de performance e de desenvolvimento. Segundo o autor, estes procedimentos pretendiam em parte assegurar uma lógica coerente de pedagogia do ensino da educação física articulada com os objetivos e conteúdos definidos como forma promover o seu estatuto profissional e curricular abordando aquilo que os atuais programas apresentam como três áreas de aprendizagem da educação física (Conhecimentos, Atividades

Físicas e Desportivas, e Aptidão Física). É a partir daqui que se começam a desenhar os contornos de verdadeiro trabalho colaborativo com uma dimensão eminentemente curricular, ainda que as relações socioprofissionais com os docentes menos empenhados continuassem exclusivas por vias mais ou menos explícitas consoante a apreciação desse empenho profissional que podia minar o perfil profissional coletivo. Nessa dinâmica colaborativa de uniformização metodológica a produção de documentos era preponderante pois “constituíam manuais para os professores” (p. 255) abrangendo diferentes temáticas como o ensino de modalidades específicas, suportes de estudo para os alunos, ou organização de atividades extracurriculares. Esta visão contemplava por isso uma dimensão de responsabilização e autoridade coletiva sobre a individualidade, tal como Carvalho apresenta. O autor começa a concluir a história deste grupo apresentando os últimos dois anos letivos como de “arrefecimento”. Nesse último momento, um conjunto de circunstâncias externas e internas à escola, mas sempre externas ao grupo, concorreram para uma perda da centralidade dos docentes de educação física na escola e de legitimidade curricular, nomeadamente ao nível dos recursos espaço-temporais que fragilizavam a articulação entre as atividades curriculares e extracurriculares, associada ainda às profissões que emergiam altamente apreciadas socialmente e onde o capital curricular da educação física é menos óbvio. Será também nesta altura que se enfatiza no seio do departamento a necessidade de valorização da educação física acima da do grupo ocupacional, na medida em que Carvalho apresenta um relato de um dos professores do núcleo duro que reconhece que a legitimação curricular da educação física numa dada escola emerge pela valorização dos profissionais, mais do que pela área disciplinar em si, e essa passaria necessariamente pela articulação coletiva de uma visão comum de educação física operacionalizada individualmente em todas as esferas de intervenção escolares possíveis de alcançar pelos docentes do grupo. Numa análise tão extensa, rica e pormenorizada como a que Carvalho proporciona, salientam-se os seguintes aspetos acerca das crenças, valores e visão partilhados no seio do departamento de educação física: em primeiro lugar, o caráter “não académico” da educação física aparece como internacional, abrindo um espaço nesta dimensão para uma permanente luta por legitimação curricular que pode ser desencadeada de diversas formas a nível interno mas cujas influências externas por vezes são mais fortes. Em segundo, esta legitimação precisa de ser procurada primariamente pela coerência curricular, metodológica e pedagógica em diversos microssistemas a um nível estrategicamente mesossistémico, ou seja no seio do grupo, na sala de aula, nos órgãos de gestão, na participação na formação inicial e contínua, e na escola para que o seu efeito facilitador combinado seja mais potente que o do professor ou do grupo isolado. Ainda assim, e como terceiro ponto, os constrangimentos processuais, contextuais, e temporais nas diversas dimensões, mas em particular nos recursos e na liderança, podem ser fatores determinantes para comprometer a visão do coletivo atuando como um inibidor, porventura mais forte que a facilitação mesossistémica apontada no ponto anterior, que force o desvio da atenção dedicada ao currículo para outros elementos paralelos às questões pedagógicas e assim comprometa a qualidade

das experiências de aprendizagem em e da educação física. Finalmente, ao ser apresentada uma evolução da orientação coletiva de educação física ao longo dos quase 20 anos de estudo, o autor evidencia a dimensão eminentemente prática da visão coletiva, traduzida num conjunto de práticas, saberes, e documentos de onde se podem recolher importantes evidências para compreender o grupo como comunidade de aprendizagem profissional.

Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) procuraram, também no contexto nacional, compreender a dinâmica colaborativa como comunidade de aprendizagem profissional de um grupo de EF com 10 professores, recorrendo ao quadro teórico de Hord, bem como ao instrumento que essa autora desenvolveu. Nesse estudo, que envolveu a recolha de dados de diferentes fontes de informação para além do questionário, entre as quais uma entrevista com o coordenador, observações *in loco* de reuniões de grupo e análise documental, os autores encontraram um departamento com uma dinâmica global muito próxima do ideal de comunidade de aprendizagem profissional em que a média de todos os itens do questionário ficava apenas a um ponto de distância do máximo, sendo a qualidade do seu trabalho externamente reconhecida. À partida, esta característica de qualidade deveria funcionar a favor do departamento, minimizando a necessidade de defesa da área disciplinar no contexto escolar reportada em vários momentos por Carvalho (2002). Surpreendentemente os autores esclarecem que o coletivo não podia deixar de estar vigilante sobre as condições alcançadas pois também sofria alguns ataques internos ao nível da redução de recursos temporais. Esta vigilância refletia-se numa dinâmica semelhante à encontrada por Carvalho no segundo período histórico na perspetiva de que esses professores centravam parte dos seus esforços em manter estrategicamente docentes do grupo em órgãos de decisão central da escola. Com isto, esta dimensão (crenças, valores e visão partilhadas) em particular era bastante valorizada com 4.1 pontos que se esclarecia qualitativamente e de maneira central numa visão académica de educação física orientada pelos Programas Nacionais de Educação Física, explicitada em diversas fontes e rotinas coletivas, e informada pelos resultados de aprendizagem dos alunos com recurso a diferentes mecanismos coletivos e colaborativos. Como forma de transmitir esta visão, os autores esclarecem, através dos relatos do coordenador, que a integração profissional dos novos professores no grupo era determinante, incluindo-os no processo decisional e revendo os principais documentos em conjunto. Ainda assim, Costa e colegas sublinham o elevado desvio-padrão nesta dimensão, associando essa dispersão a problemas evidenciados em múltiplas fontes acerca das relações socioprofissionais. Os autores acrescentam uma dimensão de análise decorrente do estudo indutivo aos Programas Nacionais que pode ser fundamental para a ligação do trabalho colaborativo às práticas pedagógicas e que trata da integração da agenda social dos alunos. Na sua essência, partindo do reconhecimento de que a referência macrossistémica induz o trabalho - colaborativo e individual - dos professores a promover uma integração pedagógica das diferenças e motivações dos alunos para um maior envolvimento e sucesso na disciplina, Costa e colegas relatam que esta orientação concetual e

metodológica era perseguida intencional e explicitamente no âmbito coletivo do grupo, com recurso a diversas estratégias e processos. Um exemplo refere-se ao cumprimento da possibilidade de os alunos do 11º e 12º ano selecionarem as suas próprias matérias. Antecipando possíveis dificuldades neste processo, o grupo desenvolveu colaborativamente mecanismos de agilização das escolhas, mantendo a coerência com os programas e com a visão de sucesso das aprendizagens dos alunos. Outro mecanismo usado, e igualmente apontado nos programas, era a utilização das Conferências Curriculares para discutir coletivamente estratégias de gestão e desenvolvimento curricular para alunos em momentos críticos da sua aprendizagem e sucesso. Costa e colegas relatam que este grupo tinha implementado Provas de Aferição como forma de identificar as dificuldades dos alunos e assim encontrar alternativas e respostas para esses problemas. Este tipo de estratégias só é possível de usar perante uma visão bem definida a diferentes níveis mas especialmente sobre o sentido e objetivos das aprendizagens dos alunos. Finalmente, os autores revelam ainda que este grupo materializava a sua visão de integração da agenda social dos alunos através das atividades de enriquecimento curricular na vertente interna e externa, atribuindo-lhes verdadeiros objetivos de extensão, ou melhor dizendo enriquecimento, do currículo formal. Alcançando a dimensão mesossistémica que aqui se procura, os autores revelam através da observação das práticas de uma professora com orientação de integração da agenda social⁵¹ a elevada coerência instrucional com a visão, crenças e valores educativos delineados ao longo dos vários anos de trabalho colaborativo extraíndo indicadores de sucesso dos alunos através das situações de avaliação desempenhadas pela turma.

2.2.1.2 Liderança Apoiente e Partilhada

Ao nível da liderança proporcionada pelo coordenador de departamento, os estudos da EF não apresentam uma tendência tão pronunciada como na investigação educacional em analisar o processo de tomada de decisão e a dinâmica da liderança. Para alcançar dados substantivos sobre esta dimensão é necessário olhar de forma mais aprofundada, e por vezes interpretativa, para os diferentes estudos que no fundo acabam por convergir com a importância dos líderes (in)formais na dinamização do trabalho colaborativo do grupo de educação física. Essa importância é revelada fundamentalmente pelas perceções que os professores traçam dos seus líderes ficando por concretizar a sua visão e práticas específicas nos diferentes momentos e contextos de atuação e intervenção pelo grupo. Armour e Jones (1998) representam uma das exceções metodológicas neste âmbito, na medida em que captaram diretamente a visão dos líderes departamentais. Assim, ambas as coordenações de departamento revelavam a necessidade de defender o estatuto da educação física perante a escola para evitar a sua marginalização curricular, dando prioridade aos conteúdos teóricos da disciplina. Paralelamente uma coordenadora revelava problemas de relacionamento

⁵¹ Este conceito é mais detalhado no terceiro capítulo desta primeira parte.

com um dos colegas de departamento, o que lhe fazia sentir uma incapacidade para o cargo percecionando um grupo dividido. No outro departamento, sendo mais pequeno, a liderança não estava igualmente resolvida, em parte pelas mesmas razões, ou seja, em ambos os departamentos os atuais coordenadores tinham sido eleitos pela direção deixando colegas não-eleitos melindrados por não terem sido escolhidos, o que introduziu problemas de gestão do grupo docente que se refletiam de forma mais evidente nas relações entre professores e nas visões de educação física.

Carvalho (2002), ao longo dos principais períodos de desenvolvimento do grupo, apresenta a direção central como crítica para a evolução e sustentabilidade da legitimação da educação física através do grupo disciplinar, inicialmente na figura do diretor de escola durante o primeiro período, e posteriormente pela dispersão decisional estrategicamente desenvolvida pelo grupo a par da liderança departamental proporcionada pelo “núcleo duro”. Complementarmente, naquilo que representa a dinâmica colaborativa do grupo em torno de um currículo, mais particularmente durante o segundo período onde esse começa a ser mais evidente, a liderança partilhada entre o núcleo duro, era claramente a norma coletiva. Os últimos anos de estudo do grupo também revelam o impacto da perda de liderança coletiva na escola tanto na dimensão decisional como cultural sobre as atividades extracurriculares. Em suma, a falta de afirmação curricular da educação física, ainda que valorizada através dos seus profissionais, acabou nos últimos anos por inviabilizar a liderança pedagógica ao nível da escola que poderia ter permitido consolidar a evolução colaborativa, curricular e pedagógica que se vinha percebendo ao longo do segundo grande período encontrado por Carvalho.

Marques (2007) será a principal referência neste âmbito no sentido em que o autor se dedicou a estudar intensivamente por entrevista vários professores de educação física para explorar os processos de liderança no desenvolvimento curricular da educação física para o contexto Português. Nesse estudo, o autor define três grandes temáticas: os processos de liderança indutores de desenvolvimento profissional docente, os processos de tomada de decisão, e os modos de funcionamento dos departamentos de educação física. Na primeira temática, Marques esclarece que a liderança no seio do grupo que desencadeia melhorias profissionais não tem um foco comum, nem aparentemente óbvio. Quer isto dizer que seria suposto encontrar uma totalidade de respostas a afirmar que o coordenador era o líder do departamento nos diversos âmbitos. Com efeito não foi isto que o autor encontrou, tal como também já tinha sido reportado noutra ocasião, pois se esse agente foi efetivamente apontado nalguns poucos casos, noutros a liderança passava pelo orientador de estágio numa primeira instância, sendo posteriormente assumida pelos estagiários perante o grupo disciplinar pois “Os professores estagiários parecem ter um papel dinâmico no funcionamento e organização dos departamentos” (*idem*, p. 75). Numa fatia mais representativa, a liderança do grupo direcionada para a aprendizagem profissional emerge mais de líderes informais, por vezes presentes pela primeira vez na escola, ou até de núcleos/subgrupos dentro do departamento. Noutros casos, Marques identifica processos de partilha da liderança que atribuíam

responsabilidades de promoção do desenvolvimento profissional ou aprofundamento de alguns temas como a avaliação, o ensino e até sobre os programas nacionais a alguns pares. O autor começa assim a expor diferentes dimensões de partilha da liderança, centrada por exemplo no processo a partir de conteúdos pertinentes para o grupo, centrada no tempo consoante determinadas tarefas como a construção do projeto de educação física, ou ainda centrada no contexto microssistémico onde diferentes pessoas assumem diferentes responsabilidades decisórias, por vezes até de forma determinante fora do departamento pela participação nas estruturas de decisão escolar: “Em momentos e processos diferenciados, poderão existir diferentes líderes” (*idem*, p. 78). Um dos aspetos comuns à liderança proporcionada ora pelos coordenadores, ora emergente no coletivo, era por isso a descentralização e delegação da tomada de decisão transparecendo características como “... a colegialidade, a capacidade colectiva de trabalho dos professores para um objectivo comum, a capacidade de dar ao colectivo, a partilha, ou a rotatividade de líderes” (*idem*, *idem*). Nesta dinâmica o autor realça a capacidade da mobilização da individualidade de cada professor por parte dos líderes como outro traço crítico para o sucesso desta dimensão focada no desenvolvimento profissional da educação física, atendendo às diferenças de formação inicial ou de conceção ideológica educativa e sobre a educação física. Quando estas características se conseguem reunir, o funcionamento como comunidade de aprendizagem profissional fica claramente beneficiado pois tornam-se evidentes os impactos na convergência e discussão de visões, na efetivação de uma aprendizagem profissional focada nos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas para promover o sucesso dos alunos, no estabelecimento de relações socioprofissionais produtivas e na maximização dos recursos disponíveis. Neste processo de liderança, o conhecimento da história do coletivo também pode ser crítico para proporcionar melhores experiências aos alunos, tal como apresentado por Marques ao relatar a forma estratégica como um professor usou esse conhecimento do passado para modelar o presente e assim influenciar o futuro no âmbito concreto do Desporto Escolar. Marques também apresenta um caso negativo em que a liderança do grupo, na pessoa da coordenadora, atuou contra o coletivo numa proposta apresentada em conselho pedagógico para redistribuir a carga curricular da disciplina, votando contra. Portanto, será também possível encontrar casos de liderança negativa que contrariam o desenvolvimento do grupo como comunidade de aprendizagem profissional, neste caso por falta de convergência da visão sobre a proposta apresentada entre a coordenadora e o coletivo dificultando o processo de gestão e otimização dos recursos. Ao especificar as diversas qualidades dos líderes encontrados, Marques estabelece definitivamente a sua relação com a visão do grupo e na forma como essa concorre para a legitimação profissional da educação física na escola, ou seja, reforça-se a evidência encontrada por Carvalho (2002) que o caminho para este processo parece assentar criticamente nas pessoas à frente da disciplina. Adicionalmente, a falta de qualidade no processo facilmente criará problemas de relacionamento entre os pares, nomeadamente com o líder. Esta qualidade espelha-se na capacidade de envolver os diferentes elementos do departamento, sem os

chefiar mas antes numa dinâmica de consulta prévia e de preparação para decisões importantes de âmbito coletivo comprometedoras do sucesso do grupo e dos alunos. Concomitantemente, a qualidade da liderança será tanto mais determinante quanto maiores ou mais difíceis forem as mudanças propostas na medida em que podem facilmente levantar diferenças e divergências de conceção. O autor apresenta ainda uma forma de liderança desenhada ao nível macrossistémico representada pela introdução dos programas de educação física que veio provocar mudanças no funcionamento e visão dos departamentos, mudanças que certamente ainda estão a ocorrer. Na temática sobre os processos de tomada de decisão, Marques salienta a importância de um dos últimos aspetos mencionados na primeira temática, i.e. do efeito da qualidade do processo de liderança na tomada de decisão pelo grupo e como essa deve refletir a visão coletiva. Na linha de Brás e Monteiro (1998), Marques introduz o termo já referido de "compromisso coletivo" como uma forma de caracterizar o produto da decisão tomada em sede de departamento. A proposta de compromisso podia partir do coordenador, de um líder informal ou de um grupo de colegas que preparava os seus conteúdos antes do plenário para facilitar a discussão e decisão. Outro aspeto neste processo prende-se com o, por vezes, inevitável impacto nas relações entre professores mas cuja aceitação é de tal forma premente que pode não ser possível atender consensualmente a todos os elementos do departamento. De acordo com Marques, a tendência nestes casos é para não tomar essas decisões precisamente para não sacrificar as questões relacionais, tendendo para criação de um clima de colegialidade superficial (Fullan & Hargreaves, 2001). Ainda que os resultados destas temáticas pareçam promissores do ponto de vista colaborativo, Marques ilumina que quando o foco da análise passa para a terceira temática - o funcionamento coletivo dos departamentos - tal pode não ser inteiramente verdade por diversas questões relacionadas com as diversas dimensões sobre a diferença na visão no seio dos grupos, sobre o isolamento profissional, as dificuldades de recursos ou a falta de relações profissionais desafiantes. Assim, as mudanças encontradas tiveram origem num processo de desenvolvimento profissional coletivo e colaborativo dinamizado e sustentado pelas temáticas anteriores esclarecedoras da liderança dos departamentos, especialmente quando suportadas na grande referência curricular e metodológica proveniente dos programas nacionais. De facto, como já se referiu, nesse documento não se expressam orientações metodológicas centradas na liderança mas os processos de decisão ali emanados como a construção do Plano Plurianual e Anual centrado nas aprendizagens de ano e de ciclo a alcançar pelos alunos, do Projeto de Educação Física atendendo às suas diferentes características e dimensões, dos Critérios e Protocolo de Avaliação em função das Normas de Referência para o Sucesso, e das Conferências Curriculares para aferir critérios e apurar resultados dos alunos (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a, 2001b) remetem claramente para uma atuação coletiva onde, implicitamente, a liderança se preconiza como partilhada e orientada para a conceção curricular vigente.

Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) tiveram oportunidade de encontrar elementos semelhantes, por vezes iguais, aos já reportados ao nível internacional e nacional. Na

análise do departamento como comunidade de aprendizagem profissional, lembrando a sua proximidade global a um ideal do modelo teórico, esta dimensão foi a segunda mais frágil tanto na sua expressão média com 3.9 pontos, como na sua dispersão mais elevada com um desvio-padrão de 1.22. Um pouco na linha do que já foi apresentado no ponto anterior, o coordenador deste grupo reconhecia a presença de dois grupos, um desses caracterizado por um “núcleo duro”, como referido por Carvalho, mais participante na tomada de decisão e dinâmica geral do coletivo, e outro mais representado por professores mais novos na escola percebidos pelo coordenador como parcialmente bloqueados pela dinâmica do outro subgrupo, como pela sua própria falta de dinâmica. A expressão natural desta subdivisão era refletida nas dimensões das condições de suporte relacionais, da prática partilhada e das visões, não se refletindo de forma tão marcada na aprendizagem coletiva devido a rotinas coletivas de provas globais aos anos terminais de ciclo e de discussão de questões de gestão e desenvolvimento curricular. Os autores também revelam a integração sistémica de vários docentes do grupo na liderança da escola como forma de protegerem e ampliarem as suas condições estruturais, consolidando-se esta tendência estratégica nos departamentos de educação física.

2.2.1.3 Aprendizagem Intencional Coletiva e Sua Aplicação

Nesta dimensão, centrada na aprendizagem coletiva e sua aplicação, será onde a investigação menos esclarece, apesar do elevado e meritório investimento científico na e da linha de autores preocupados com o desenvolvimento profissional dos docentes de educação física. Nesses estudos (Armour & Yelling, 2007; Attard & Armour, 2005; Atencio, Jess, & Dewar, 2012; Hunuk, Ince, & Tannehill, 2013; Makopoulou & Armour, 2011; Rovegno & Bandhauer, 1997; Thorburn, Carse, Jess, & Atencio, 2011), alcança-se fundamentalmente uma dimensão individual, maioritariamente descontextualizada da realidade escolar, e mais ainda da sala de aula, a partir de diversas iniciativas experimentais e/ou exploratórias de programas de desenvolvimento profissional. Os trabalhos que alcançam a dimensão coletiva permitem retratar os focos de aprendizagem dos grupos disciplinares de EF, bem como os aspetos que acarretam potencialidades e limitações ao desenvolvimento desta dimensão associados a questões contextuais microssistémicas e processuais. Todavia, elementos relativos à componente “aplicativa” desta dimensão passam frequentemente despercebidos ficando por clarificar qual o nível de articulação mesossistémica que poderia estabelecer com as práticas pedagógicas em aula de educação física.

Patton, Parker, e Pratt (2013) destacam-se dessa linha ao procurarem perceber uma dinâmica particular de formação profissional e como essa potenciava a aprendizagem profissional dos docentes envolvidos em comunidades de aprendizagem profissional na Europa e na América do Norte. Os autores esclarecem que os participantes eram 15 facilitadores e 88 professores, oriundos de contextos educativos entre o 1º Ciclo e Secundário. Patton e colegas definiam estas comunidades como operantes a longo-prazo por via dos facilitadores, com objetivos pedagógicos

claramente explicitados, e com evidências publicadas de mudança sustentável face a esses objetivos. Os autores acrescentam ainda que, independentemente da visão, essas comunidades eram grupos docentes não impostos e focados em problemas reais e contextualizados. Todavia, e apesar da proximidade teórica dos critérios apontados pelos autores para a definição de comunidades de aprendizagem profissional, lança-se um argumento extensível ao trabalho de Armour e Yelling (2007) acerca de uma eventual confusão conceitual relativamente à aplicação do termo vigente de comunidades de aprendizagem profissional. Aparentemente, os professores e os seus facilitadores detinham em grupo um conjunto de objetivos comuns e outros elementos importantes para o seu enquadramento como comunidade, mas que em rigor não traduzem elementos mais concretos tal como são definidos pelo modelo de Hord (2008), aquele aqui seguido. Nessa perspetiva, a sistematização apresentada revela maior proximidade aos conceitos mais abrangentes de Wenger (1998) sobre as comunidades de prática. Não obstante, e considerando o argumento já apresentado sobre a falta de caracterização do grupo profissional de educação física, estes autores proporcionam uma síntese incontornável das características e conteúdos de aprendizagem das comunidades operacionalizadas pela interação entre os participantes como apresentado na tabela quatro. Aí é possível perceber que a aprendizagem destas comunidades de professores se dirige fundamentalmente às questões pedagógicas embora também haja lugar para outros domínios de conhecimento. Outro elemento importante que ressalta dessa caracterização por Patton, Parker, e Pratt é que, apesar de se identificarem diferentes contextos educativos e nacionais, as preocupações pedagógicas não deixam de ser um centro evidente, pelo que a importância desta dimensão orientada para a sala de aula se torna ainda mais evidente.

Tabela 4 - Características das comunidades de aprendizagem profissional (CAP) analisadas. Adaptado de “Meaningful learning in professional development: Teaching without telling”, por K. Patton, M. Parker, e E. Pratt, 2013, *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, p. 445.

Localização da CAP identificadas	Caraterísticas das CAP (número de facilitadores, níveis de escolaridade dos docentes, frequência, e duração)	Caraterísticas e conteúdos de desenvolvimento profissional facilitado
Europa	3, 3º Ciclo e Ensino Secundário, contínua, > 5 anos	Diversos modelos de ensino, avaliação, política escolar de EF, desenvolvimento de comunidades de prática regionais.
EUA	3, 1º e 2º Ciclo, contínua, > 5 anos	Desenvolvimento e disseminação a nível distrital de currículo, diversos modelos de ensino, avaliação, efetividade do ensino.
EUA	3, 1º e 2º e 3º Ciclo e Secundário, contínua, > 4 anos	Modelos de ensino, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento de profissionais pensadores/reflexivos como parte de uma comunidade de aprendentes.
EUA	2, 3º Ciclo e Secundário, contínua, > 10 anos	Parceria com universidade de orientadores de estágio, níveis estatais de sucesso, diversos modelos de ensino, avaliação, desenvolvimento de uma comunidade para proporcionar desenvolvimento profissional a professores por professores.
EUA	1, 1º e 2º Ciclo, contínua, > 10 anos	Parceria com universidade de orientadores de estágio, níveis estatais de sucesso, diversos modelos de ensino, avaliação, advocacia pela EF.
Europa	1, 1º Ciclo – Generalistas, contínua, > 5 anos	Prática de ensino e ideias de aulas para professores primários.
Europa	1, 3º Ciclo e Secundário, contínua, > 2 anos	Desenvolvimento profissional contínuo para orientadores de estágio da faculdade.
Europa	1, 3º Ciclo e Secundário, contínua, > 2 anos	Desenvolvimento profissional para orientadores de estágio.

Esses conteúdos são operacionalizados fundamentalmente pelos facilitadores, cujo trabalho de formação profissional é identificado a partir de uma lógica construtivista na medida em que não se coadunam com práticas diretivas, descontextualizadas e abstratas (por necessidade de generalização contextual) recorrentes nos modelos tradicionais de formação profissional contínua (Armour, 2009; Armour, & Yelling, 2004, 2007; Bechtel, & O'Sullivan, 2006; O'Sullivan, & Deglau, 2006; Tozer, & Horsley, 2006; Wang, & Ha, 2008). Um último aspeto importante tem que ver com uma sequencialidade desenvolvimental atribuída pelos autores ao processo, sequencialidade essa emergente das caraterísticas de contacto entre facilitadores e professores. Concretizando, em interações diretas, e portanto lideradas pelos facilitadores, a abordagem baseava-se na *aprendizagem pela ação (learning by doing)*. Quando o contacto entre os agentes cessava, os facilitadores promoviam a *aprendizagem pela tentativa (learning by trying)*. Finalmente, numa perspetiva de promoção da aprendizagem-para-a-vida, e portanto antevendo uma possível separação permanente, os facilitadores orientavam a ação dos participantes para a *aprendizagem pela partilha (learning by sharing)*.

Centrando nas pesquisas orientadas para o nível do departamento disciplinar de EF enquanto unidade de análise, Cothran e Ennis (2001) confrontaram a visão dos professores e dos alunos para a sua análise dos (in)sucessos dos professores de um departamento de EF num processo de mudança curricular para uma orientação mais académica da disciplina. Embora essa investigação se baseie fundamentalmente nos relatos dos participantes, os seus resultados evidenciam

claramente o conflito cognitivo em que o departamento foi colocado perante a diversidade de reações e orientações dos alunos face à mudança implementada. Neste sentido, mais do que as conclusões alcançadas, o estudo permite levantar questões de aprendizagem do grupo como comunidade (Hammerness et al, 2005) que se poderiam adivinhar como importantes para o coletivo docente caso pretendesse persistir na linha curricular iniciada. No sentido da discussão das autoras, uma parte crítica do problema para o insucesso terá sido a incapacidade do grupo em envolver os alunos com os propósitos do novo currículo. Assim, seria legítimo questionar que conhecimento dos alunos seria necessário ao departamento para atuar no sentido discutido por Cothran e Ennis? Na sequência das reações dos alunos, as autoras evidenciam os sentimentos de frustração e confusão que assolaram os professores, podendo-se perguntar como é que ultrapassariam esse sentimento coletivamente na perspetiva de aprenderem a superar dificuldades como departamento? Um outro elemento passível de ser inquirido pelo grupo relaciona-se com o impacto reportado por Cothran e Ennis dessas emoções negativas na avaliação do sucesso das mudanças efetuadas. Queria isto dizer, na linha de questões críticas de avaliação apresentadas por Comédias (2012), que o grupo não teria os critérios de avaliação bem identificados ou aferidos, estando o processo de recolha de dados pouco definido do ponto de vista instrumental ou defeituosamente independente da objetividade e clareza dos seus indicadores? Mais concretamente, será que os indicadores não se traduziam em elementos de aprendizagem facilmente identificáveis e caracterizadores do currículo a desenvolver? Ainda que não discutido pelas autoras, o facto de o grupo ter tentado uma alteração tão significativa quando ainda se apresentava tão novo entre si, e especialmente para os alunos, poderá ter facilmente ampliado as dificuldades apontadas, pelo que também será pertinente questionar se estes professores sabiam o suficiente sobre os processos de mudança para potenciar o seu sucesso? Entre muitas outras questões pertinentes no âmbito deste estudo, pode-se ainda finalizar com a aprendizagem que o grupo teria de alcançar coletivamente para desenvolver pedagogicamente a nova orientação curricular, já que não se esclarece completamente o nível de qualidade de ensino alcançado pelos diferentes professores.

Castelli e Rink (2003) também deixam antever alguns sinais de aprendizagem coletiva no seio de departamentos bem ou malsucedidos, embora se reconheça que não tenham endereçado este construto no seu trabalho. A primeira dimensão de aprendizagem pode ser orientada para os entendimentos (Hammerness et al, 2005) em particular na dimensão do currículo (Shulman, 1986b). Um aspeto importante a este respeito tem que ver com o facto de, em qualquer dos departamentos, haver uma elevada adesão e aproximação ao programa de avaliação, apesar de as autoras terem encontrado entre os departamentos mal sucedidos evidência de falta de conhecimento sobre o currículo, por exemplo na identificação como boa a taxa de sucesso dos alunos quando menos de metade tinha efetivamente sido bem-sucedida. Outra explicação seria o facto de, coletivamente, as escolas bem-sucedidas terem uma visão construída por mais instrumentos (Hammerness et al) sustentadores de aprendizagem profissional sobre as exigências de sucesso para

os alunos ou sobre como gerir a escolha pelos alunos do currículo. Aqui Castelli e Rink também acrescentam que entre as escolas bem-sucedidas se encontrava uma maior padronização instrucional o que transporta os conteúdos da aprendizagem coletiva para a dimensão pedagógica (Shulman) ao nível dos entendimentos e das práticas dos professores (Hammerness et al), englobando questões de ensino e de avaliação dos alunos em aula. Numa terceira dimensão de aprendizagem coletiva podia-se definir ao nível da gestão dos recursos humanos. Nesta linha, Castelli e Rink encontraram um aspeto que também favorecia ou dificultava a aprendizagem e que se associava à confusão de papéis e funções dos professores, na medida em que nos departamentos mal sucedidos esses elementos entravam frequentemente em conflito com a atuação dos docentes na área disciplinar de EF, algo que não acontecia nos departamentos bem-sucedidos onde todos os papéis e funções se alinhavam dentro do departamento para favorecer o sucesso curricular dos alunos. A este nível, a relação entre os membros do departamento também se pode apresentar como um conteúdo de aprendizagem (Hammerness et al), na medida em que a aplicação da informação decorrente dos processos de comunicação se apresentava mais afinada e clara em departamentos bem-sucedidos. Esta dimensão de aprendizagem também era evidenciada através da qualidade dos dados recolhidos dos departamentos bem-sucedidos, que o faziam colaborativamente. Contrariamente ao que se poderia esperar, Castelli e Rink esclarecem que o facto de esse ser um dos elementos de avaliação do programa de educação física implementado nas escolas tinha levado os coletivos docentes dos departamentos disciplinares mal sucedidos a aprender e praticar formas de recolha que conferissem mais qualidade ao produto. O problema deste investimento estava então na sua forma, marcada por práticas demasiado individualizadas e sem fundamento coletivo ou colaborativo. Numa perspetiva globalizante sobre o efeito positivo da formalização curricular da educação física, Castelli e Rink concluem que

All of these programs made curriculum and instructional changes to accommodate the reality of accountability. They had to find ways to function as a department and to negotiate their way through the administration. Teacher accountability from the state resulted in a focus on student learning and teachers holding students accountable in the classroom. (2003, p. 527).

A abordagem sociológica por Rossi, Sirna, e Tinning (2008) aos discursos num departamento de educação física participante na formação inicial de professores-estagiários levou os autores a compreender que parte da aprendizagem dos últimos englobava uma dimensão de integração com os professores do departamento, o que corrobora as dificuldades acrescidas pelos professores novatos e/ou recentes nas escolas no sentido de cumprirem a sua própria agenda social de relacionamento com os seus pares. Contudo, o seu estudo também esclarece que, entre o departamento analisado, não se identificam elementos de aprendizagem profissional no sentido de entendimentos partilhados (Hammerness et al, 2005) sobre a melhoria pedagógica (Shulman, 1986b) para a promoção do sucesso dos alunos, encontrando ao invés conversas sobre desportos,

sobre os estereótipos dos professores, e sobre a supremacia masculina representando o corpo da aprendizagem coletiva, e até colaborativa, desenvolvida no seio de alguns grupos disciplinares. Sirna, Tinning, e Rossi (2008), a partir do mesmo estudo, apresentam o cruzamento entre três perspectivas teóricas para suportar precisamente esta evidência. Em particular, o repertório deste coletivo como comunidade de prática (Wenger, 1998) era dado por competências de humor, relaxação, e de negociação. Dadas as implicações apresentadas pelos autores relativamente à seleção de campos de estágio para estes jovens professores, percebe-se que a sua raridade torna, no mínimo, complicado escolher os grupos com melhores práticas colaborativas onde os estagiários possam finalizar a sua formação inicial em contextos dados como exemplares onde primem as normas de aprendizagem profissional para a melhoria pedagógica como forma de potenciar o sucesso dos alunos. A investigação de Keay (2009) a partir da análise de dois projetos de formação de professores em Inglaterra sobre o período de indução na carreira complementa a importância atribuída ao grupo e ao coordenador do departamento para a formação profissional desses jovens docentes. Segundo essa investigação, os novos professores esperam desenvolver, através de formação profissional, elementos de conhecimento pedagógico do conteúdo e de conhecimento pedagógico (Hammerness et al, 2005; Shulman, 1986b), o que não concorre necessariamente com as características dos grupos onde os inquiridos por Keay estavam envolvidos pois esses são percebidos como ambientes onde se privilegia a integração dos novatos nos modos de trabalho operantes, ou seja, fora da dimensão pedagógica. Nesta medida, não será difícil justificar a importância do desenvolvimento dos departamentos de educação física como comunidades de aprendizagem profissional também relativamente ao seu impacto na formação inicial e integração profissional de professores. Paralelamente, ao manter os professores novatos focados na sua sobrevivência, aspeto igualmente focado pelo trabalho de Christensen (2013) que constatou o impacto diferenciado na aprendizagem individual e coletiva das dinâmicas micropolíticas de dois departamentos disciplinares diferentes, estes estudos em conjunto sustentam uma norma inibidora ou potenciadora do contributo dos professores novatos para a aprendizagem coletiva a diversos níveis. Assim, uma norma potenciadora desse contributo é especialmente crítica pelo facto de poder trazer dimensões de conhecimento e ideias mais atualizadas que poderão estar a ser desaproveitadas pelos líderes departamentais (Aubrey-Hopkins & James, 2002), enquanto uma norma inibidora acarreta elementos de modelação negativa de outros aspetos determinantes para a qualidade do ensino como as crenças ou a identidade do professor e do próprio departamento como entidade coletiva (Christensen). Estas diferenças micropolíticas expressavam-se por isso claramente nos recursos produzidos por ambos os departamentos, como evidência da qualidade da aprendizagem desenvolvida e da facilidade ou dificuldade de aplicação inerente a essa aprendizagem em que num departamento a professora revelava a sua frustração individual por não conseguir seguir as orientações coletivas, enquanto noutra a diversidade de perspetivas pedagógicas não comprometia a identificação de recursos orientadores de uma atuação pedagógica comum

decorrentes da aprendizagem sobre o funcionamento colaborativo do grupo (Hammerness et al, 2005).

Parker, Patton, Madden, e Sinclair (2010) identificam elementos da formação da comunidade de prática (Wenger, 1998) que caracterizam a aprendizagem dos seus membros. Assim, o domínio da comunidade de professores centrava-se no desenvolvimento curricular da EF que era suportado pelas atividades colaborativas desenvolvidas pelos docentes de discussão e partilha. Consequentemente, os docentes aprenderam não só sobre o seu domínio em particular mas também sobre si mesmos coletivamente na medida em que conseguiram alcançar uma dimensão de aprendizagem focada no seu próprio funcionamento coletivo e colaborativo

Marques (2007), tal como Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), constatarem a importância dos Programas Nacionais para a aprendizagem profissional dos coletivos de educação física para proporcionar novos conteúdos de formação profissional focados tanto nas matérias de ensino, como nos procedimentos coletivos e colaborativos de organização e funcionamento do grupo (e.g. liderança, tomada de decisões, discussão partilhada), como ainda sobre questões de sala de aula mais prementes como a avaliação ou a gestão curricular dos alunos de diferentes níveis de sucesso. Mais detalhadamente, Costa e colegas destacam que esta dimensão era a mais valorizada com 4.8 pontos, sendo a sua expressão bastante patente na generalidade das evidências recolhidas (documentos e entrevista) sendo especialmente destacada nos documentos do grupo e que sustenta a importância dos artefactos desenvolvidas pela comunidade de aprendizagem profissional (Halverson, 2007). A dinamização desta dimensão foi inclusivamente observada pelos autores numa das interações coletivas em que o grupo desenvolveu uma atividade de aferição de critérios de avaliação. Costa e colegas sublinham ainda que esta dimensão era dinamizada pelo grupo de uma forma bastante intencional e focada no sucesso dos alunos. Num plano mais complexo, ambos os estudos revelam no contexto nacional como estes departamentos proporcionam intencionalmente a transferência dessas aprendizagens para a sala de aula, em particular numa perspetiva de gestão da aula facilitadora da integração da agenda social dos alunos (Allen, 1983; Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J.). Numa dinâmica como comunidade de aprendizagem profissional, o conjunto destes dois estudos sugere a convergência com os três grandes produtos de desenvolvimento propostos por Bolam et al (2005), ou seja, a aprendizagem dos alunos, a aprendizagem dos docentes de educação física, e o entendimento partilhado pelo grupo do seu funcionamento como comunidade de aprendizagem profissional. O elemento central para este sucesso poderá estar então na dimensão micro sistémica do trabalho colaborativo do grupo docente de educação física sobre os Programas Nacionais, i.e. na importância de consubstanciar o trabalho colaborativo no desenvolvimento curricular da educação física (Parker, Patton, Madden, & Sinclair, 2010).

2.2.1.4 Condições de Suporte

Num dos últimos relatórios do PISA (OCDE, 2013b) é apresentado o caso do Japão que desenvolveu sérios esforços de melhoria das condições escolares na procura por atenuar os efeitos de variáveis extrínsecas à escola (como o estatuto socioeconómico) no sucesso dos alunos. Segundo esse relatório, a conquista destas condições traduziu-se simultaneamente na subida e homogeneização dos resultados dos alunos:

The new course of study adds learning time in Japanese language, social studies, arithmetic, science, and physical education by two classes per week in the lower grades, and one class per week in the middle and upper grades. This can be seen as a rebalancing effort, following a significant reduction in curricular content early in the 2000s. In lower secondary schools, it adds one class per week in each grade in Japanese language, social studies, arithmetic, science, foreign language, and health/physical education. In line with these changes, PISA results show that students in 2012 spent an average of 18 more minutes per week in mathematics classes per week compare to students in PISA 2003 (see Table IV.84 in Volume IV). More important than the increase in learning time in absolute terms, the reform reshaped how that time is used to give students more time to think, judge and discuss the subject content (destacado nosso) (p. 74)

De acordo com o caso apresentado neste importante estudo, pelo impacto que tem nas decisões políticas a nível (inter)nacional, a resposta para a melhoria dos resultados educativos dos alunos, em especial nas áreas “académicas”, não passa pela redução de recursos temporais a disciplinas “não académicas”. Bem pelo contrário tendo em conta que o relatório aponta estas medidas como uma requalificação da anterior redução curricular pelo estado Japonês. Mais relevante ainda, salienta-se a qualidade do uso do tempo disponível para a elevação e homogeneização das possibilidades de sucesso entre os alunos em detrimento do seu volume. Com base nestes resultados, até que ponto então os grupos de educação física dispõem de tempo para as suas práticas pedagógicas e consequentemente para o seu desenvolvimento através do trabalho colaborativo? Tendo em conta as evidências apresentadas acerca das crenças, valores e visão partilhadas que revelam que parte dessa dimensão é dedicada à defesa e legitimação curricular da EF, independentemente do grau de desenvolvimento do grupo como comunidade, não será surpreendente constatar que a generalidade da investigação nesta área disciplinar se reporte ao tempo disponível como o recurso mais protegido internamente e simultaneamente atacado em diversas frentes contextuais (Carvalho, 2002; Castelli & Rink, 2003; Cothran & Ennis, 2001; Patton, Parker, & Pratt, 2013; Prusak, Pennington, Graser, Beighle, & Morgan, 2010; Thorburn, Carse, Jess, & Atencio, 2011). Contudo, numa dinâmica coletiva do grupo disciplinar de educação física existem outros aspetos relativos às condições que são igualmente importantes, nomeadamente a sua apresentação como um processo tendencialmente reativo e pouco intencional pelos grupos disciplinares, ou seja sem uma expressão processual esclarecida de forma robusta.

Armour e Jones (1998) esclarecem como as tensões internas e externas que os departamentos de EF vivem condicionam não só os seus recursos mas também o foco dos professores sobre as condições que os envolvem, e por conseguinte a influência desta dimensão na divergência das práticas pedagógicas ou na configuração concetual veiculada à educação física. Ao nível interno, as posições de liderança eram desejadas e por isso mesmo apresentavam-se como elemento de discórdia, levando a relacionamentos instáveis mesmo com grupos relativamente pequenos. Estas tensões sociais, associadas às visões educativas pouco centradas nos conteúdos apesar da exigência que se pretendia atribuir, revelavam as inconsistências pedagógicas no seio dos departamentos com os professores a atuarem de modos diferenciados nas suas aulas. Ao nível externo, a premente necessidade de defesa do estatuto da educação física pelos departamentos, e em particular pelos coordenadores, levava os docentes da disciplina a centrarem-se em aspetos secundários para o sucesso dos alunos em detrimento da sua valorização profissional. Estas duas dimensões interagiam ainda de uma forma contraproducente, à semelhança do relatado por Carvalho (2002), pois as atividades extracurriculares ampliavam as tensões no seio de um dos grupos por serem encaradas como mais uma forma de o departamento se afirmar perante a escola e respetiva comunidade educativa.

Castelli e Rink (2003), no seu estudo comparativo entre escolas bem ou mal sucedidas na EF, constataram diversas diferenças, incluindo-se as relações mais positivas entre escolas bem-sucedidas (cf. tabela três). Paralelamente, as autoras observaram que nessas escolas os fatores facilitadores de sucesso são mais evidenciados enquanto nas segundas são os fatores inibidores. Dito de outro modo, escolas com mais sucesso na educação física parecem ter melhores condições do que escolas com menor sucesso mas as autoras ressaltam que este aspeto se pode associar mais às disposições dos próprios departamentos do que às condições objetivamente presentes, no sentido em que os professores de educação física nas escolas com mais sucesso não se assumiam como marginalizados e atuavam diretamente sobre potenciais inibidores do seu sucesso coletivo, inclusivamente antecipando a responsabilização externa. Nesta lógica, a mesma situação era interpretada e usada de maneira diferenciada pelos departamentos, por exemplo relativamente à acumulação de funções de treinadores de Desporto Escolar em que nas escolas bem-sucedidas os professores potenciavam interações de alcance mesossistémico ao usarem nas aulas de educação física o conhecimento e materiais desenvolvidos para os grupos de Desporto Escolar, enquanto nas escolas com menor sucesso estas funções eram conflituosas. Mais concretamente, independentemente do nível de educação física da escola, encontrava-se um consenso sobre a importância das boas relações socioprofissionais, documentação de referência para o desenvolvimento curricular, e apoio da liderança de escola. Os principais pontos de discórdia entre escolas bem e mal sucedidas surgem no facto de as primeiras conseguirem fazer uma melhor gestão das características dos alunos e dependerem menos de entidades formadoras e reguladoras sobre o currículo adotado para desencadear os processos de desenvolvimento curricular. No respeitante

aos inibidores do sucesso da educação física das escolas, em qualquer dos casos, Castelli e Rink documentam a concordância sobre a necessidade de estabilidade das referências curriculares evitando alterações súbitas e regulares, interrupções letivas, tamanho das turmas e alguns documentos de referência para a avaliação. Os pontos de discórdia revelaram-se principalmente nas escolas com menor sucesso sobre o excesso de documentação, a ausência de livros de apoio à disciplina, instalações pobres, falta de recursos materiais, pares de educação física da escola, falta de conhecimento, dificuldade em gerir os alunos durante as avaliações, e alunos complicados.

Os estudos de Rossi, Sirna, e Tinning (2008) e de Sirna, Tinning, e Rossi (2008) sobre a integração de professores-estagiários num coletivo de docentes de educação física convergem na apresentação de um departamento disciplinar orientado por um conjunto de relações maioritariamente sociais onde a dimensão profissional, do ponto de vista da procura pela melhoria pedagógica, é pouco presente. Como consequência os recursos sociais disponíveis para potenciar a ação coletiva e colaborativa do grupo são apresentados como dispersos e limitados no sentido não só de apoiar os professores-estagiários a desenvolverem aprendizagens profissionais mais robustas ao nível pedagógico, curricular e até social em relação à atuação profissional de um departamento, como até para o próprio departamento que negligencia dimensões importantes da prática profissional e a possibilidade de colocar o conhecimento atualizado dos professores-estagiários como um recurso para potenciar as condições de desenvolvimento da educação física.

Christensen (2013) complementa as pesquisas anteriores esclarecendo como as condições desenvolvidas pelos próprios departamentos influenciavam as possibilidades de colaboração entre os elementos do grupo, e os impactos diferenciados em cada uma das participantes na sua investigação. Nesse estudo a autora conclui que as micropolíticas entre os grupos de professores de educação física eram determinantes para as professoras estudadas atuarem no sentido de protegerem as suas condições e recursos de trabalho. Claramente, no grupo com uma dinâmica de maior isolamento profissional, a necessidade de cada professor defender o seu “território”, i.e. as suas condições, criava tensões sociais e divergências pedagógicas importantes apenas exacerbadas pela própria dinâmica coletiva; enquanto no grupo com uma tendência mais colaborativa as exigências se situavam mais ao nível do desenvolvimento das condições do grupo onde cada professor podia contribuir ativamente para essa melhoria e sem tensões sociais decorrentes das diferenças de perspetivas pedagógicas.

Tal como documentado por Bolam et al (2005) no contexto Inglês, os trabalhos de Carvalho (2002) e de Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) para o contexto Português evidenciam sem margem para dúvidas o impacto da liderança central da escola nas condições de trabalho existentes para o grupo disciplinar de educação física pois quando o estatuto desta disciplina na escola é assumidamente valorizado esta dimensão tende a enfrentar menos problemas. No entanto, mesmo isso pode não ser suficiente tal como Costa e colegas documentam acerca da premente necessidade com o que o grupo disciplinar analisado se deparava em defender as

condições adquiridas para um adequado e efetivo desenvolvimento curricular. Nesta dimensão logística das condições, o tempo dedicado à disciplina e às reuniões era bastante defendido e procurado pelos grupos, embora surgissem outros aspetos também documentados noutros estudos como as instalações (Castelli & Rink, 2003) ou as parcerias com entidades locais próximas para ampliar e/ou melhorar as condições da escola diretamente associadas à educação física (Bolam et al). Assim, Costa e colegas relatam que as condições estruturais eram ativamente procuradas pelo grupo disciplinar numa perspetiva de processo, precisamente como Bolam e colegas sustentam. Nos trabalhos de Carvalho e de Costa e colegas também se evidencia a necessidade de defender as relações sociais, não só dentro do grupo mas também para fora com pares de outras disciplinas, e em particular com os órgãos de gestão escolar, sendo possível encontrar divergências socioprofissionais mesmo em momentos de grande sucesso curricular e de bom funcionamento colaborativo. Consequentemente, estas condições podem trazer importantes divergências e/ou convergências pedagógicas e colaborativas para o trabalho no seio do departamento. Na pesquisa de Costa e colegas, o grupo analisado, prelecionando-se coletivamente como uma forte comunidade de aprendizagem profissional e com uma longa história de desenvolvimento, não deixava de apresentar esta dimensão como a mais frágil com 3.3 pontos, marcada fundamentalmente pelas questões relacionais assumidamente reconhecidas pelo coordenador entrevistado pelos autores.

2.2.1.5 Prática Pessoal Partilhada

Estando as características de trabalho colaborativo dos professores de educação física menos documentadas, e sendo as práticas de observação e discussão de aulas um *ex-libris* do trabalho colaborativo no geral (Little, 1981) e para este modelo em particular (Hord, 2008), não se afigura inesperada a reduzida expressão de investigação empírica sobre esta dimensão. Quer isto dizer que pouco se sabe no geral sobre as condições, características e objetivos com que os professores de educação física observam as aulas uns dos outros, e que benefícios (ou desafios) essas práticas acarretam para os alunos e para os próprios professores. Bolam et al (2005), no seu projeto de investigação de escolas como comunidades de aprendizagem profissional, tendo relatado diferenças na organização das escolas com organização departamental, documentam que:

There was evidence in all five secondary schools that pupil progress and outcome data was being reviewed and used by teachers but there appeared to be a lot of variability within and between schools about the extent to which this data was used to inform practice. (...) In another school the PE department video their own lessons and colleagues video each other so they have a lot of evidence that can be drawn upon in discussion (p. 84)

Portanto, Bolam e colegas confirmam que este tipo de práticas colaborativas existe também entre professores de educação física como forma de desencadear e alimentar processos de discussão.

Castelli e Rink (2003) não relatam práticas de observação e discussão de aulas entre professores de EF mas esclarecem que nas escolas com menor sucesso apenas uma reduzida quantidade de professores referia ter tido as suas aulas observadas por algum dos líderes ou práticas de discussão partilhada de indicadores de sucesso com os seus pares.

Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), tendo usado o mesmo quadro teórico específico deste estudo, tiveram oportunidade de alcançar elementos mais concretos desta dimensão de prática pessoal partilhada em que o principal destaque vai para o facto de não ser considerada a dimensão mais frágil apesar de se encontrar entre os valores mais baixos com 3.6 pontos. Este aspeto destaca-se precisamente pela consideração de que as práticas correspondentes a esta dimensão tendem a ser as menos evidentes e percebidas pelos professores. Os autores apontam no entanto para a dificuldade de discriminar atividades e evidências desta dimensão, reconhecendo as fragilidades da sua abordagem demasiado limitada no tempo, identificando fundamentalmente durante um momento de discussão coletiva da gestão curricular dos alunos a disponibilização por um dos pares mais experientes para conversar individualmente com algum colega.

2.3 Problemática Microssistémica da Qualidade do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física

Durante a introdução e reflexão sobre os estudos acerca da organização do trabalho colaborativo no grupo disciplinar de EF como comunidade de aprendizagem profissional foi-se estabelecendo a clara negligência desse envolvimento ecológico, e especificamente no quadro apresentado, como o principal ponto de preocupação deste estudo. Partindo dessa preocupação e apesar da existência de tópicos mais concretos que foram sendo focados, deve-se agora situar os pontos específicos que irão delimitar o problema a apresentar no último capítulo.

Como ponto de entrada, importa estabelecer que as condições que conduzem ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem não são exclusivas da relação pedagógica entre professor e aluno em sala de aula, e portanto não se iniciam apenas no momento e espaço de aula ou não houvesse evidências sólidas de que outros envoltimentos microssistémicos em que professores e alunos habitam individualmente influenciam direta e indiretamente o sucesso educativo (*latus sensus*). Mais concretamente, a investigação educacional sobre o trabalho colaborativo (e.g. Little, 1981; Rosenholtz, 1991), e em particular sobre as comunidades de aprendizagem profissional (e.g. Hord & Sommers, 2008; Kruse & Louis, 1993; Vescio, Ross, & Adams, 2008), evidencia a relação direta entre a organização colaborativa dos docentes (de educação física), especialmente ao nível dos coletivos disciplinares de uma mesma escola (e.g. Visscher & Witziers, 2004), e a sala de aula na forma como essa interação promove o sucesso curricular dos alunos. Essa interação sustenta intrinsecamente a visão bioecológica, podendo o reenquadramento concetual das comunidades de aprendizagem profissional ao nível do grupo disciplinar aqui proposto ser uma possível resposta às

dificuldades apontadas pela investigação relativamente aos professores se organizarem coletivamente e colaborativamente para melhorarem o seu ensino, e consequentemente o sucesso dos seus alunos, a partir da sala de aula (Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012), sobretudo tendo em conta a sua raridade e valor científico (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Lee, 2012). Assume-se por isso nesta visão o sentido mais lato da **investigação sobre a extensão concetual das comunidades de aprendizagem profissional no âmbito dos grupos disciplinares ao modelo bioecológico do desenvolvimento humano**.

Especificamente argumenta-se sobre a falta de regularidade e volume de estudos ecológicos a nível internacional, e em particular na temática identificada durante o presente capítulo, em que se sublinha que o modelo bioecológico acarreta potencialidades pouco exploradas sobre as características e os processos que podem induzir e otimizar as dinâmicas colaborativas dos professores de educação física nos seus grupos disciplinares, no sentido melhorar a qualidade de ensino da EF e assim alcançar grandes finalidades na mesma área disciplinar. Esta irregularidade e inconsistência ampliam-se sobre a realidade nacional, e em especial da educação física, que se apresenta em contracorrente à tendência internacional de investimento científico sobre como melhorar as condições e o sucesso do trabalho docente para potenciar a aprendizagem e sucesso dos alunos. Nesta linha, com base nas evidências sobre como a adoção de modelos de trabalho pelos grupos disciplinares orientados pelas comunidades de aprendizagem profissional auxilia e melhora o trabalho coletivo e individual dos professores, pretende-se **proporcionar a continuidade e robustez dos trabalhos ecológicos para uma caracterização atualizada e ecologicamente válida do trabalho coletivo e colaborativo dos grupos disciplinares de educação física em Portugal**. Esta lógica articula-se com a premissa de que um diagnóstico contextualmente válido facilitará o desenho de soluções cientificamente suportadas e passíveis de serem experimentalmente testadas, tal como apontado pela perspetiva (bio)ecológica (Bronfenbrenner, 1976, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) sobre a necessária interação entre estudos de descoberta e estudos de verificação como fundamento de uma ciência desenvolvimental. A potencial implicação imediata desta dinâmica será o aumento do sucesso dos programas de desenvolvimento profissional para os professores de educação física que se têm revelado na sua generalidade infrutíferos e/ou excessivamente redutores na análise dos seus resultados, especialmente no que toca à melhoria pedagógica e à aprendizagem dos alunos. No entanto, até ao momento o diagnóstico efetuado tem-se orientado mais proximamente com lógicas de processo (organização do grupo) produto (efeitos nos professores e nos alunos), ou tendencialmente microssistémicas sobre o próprio grupo, onde a componente mesossistémica de alcance à gestão da aula não tende a ser objetivamente analisada. Nesta linha, acrescenta-se a **necessidade de esclarecer de que modo a organização colaborativa pelo grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional se articula com os processos de gestão da aula**.

Olhando de modo mais centrado nas questões do trabalho colaborativo dos docentes de EF, percebe-se uma tendência reduzida para estudar os coletivos como uma unidade de análise, privilegiando-se a entrada investigativa por dimensões temporais restritas através de narrativas e percepções de agentes isolados e novos na carreira, alheando-se ainda a dimensão curricular no âmbito da estreita relação que apresenta enquanto conteúdo crítico do trabalho colaborativo do grupo disciplinar. Esta análise crítica revela diversos problemas dos quais apenas serão fixados aqueles que permitirão concretizar no quarto capítulo o(s) problema(s) em estudo. Primeiramente, é possível identificar um problema aqui interpretado como transversal à investigação das comunidades de aprendizagem profissional, e conseqüentemente mas de forma mais evidente sobre os grupos disciplinares de educação física, que é a ausência da dimensão curricular como conteúdo do trabalho colaborativo e a forma como essa dimensão é gerida no sentido de facilitar pedagogias favorecedoras da aprendizagem dos alunos. Com efeito, os diversos estudos não revelam, na sua maioria, uma consideração formal desta importante dimensão ao nível daquilo que representa para professores e alunos pois é a partir dela que se estabelecem os compromissos coletivos e pedagógicos e, porventura, arrisca-se a sustentar antecipadamente com uma base eminentemente empírica, que é o elemento-chave para explicitar e facilitar a articulação mesossistêmica entre o grupo e a sala de aula. Então, este estudo apresenta como princípio formalmente estabelecido que **o trabalho colaborativo dos grupos disciplinares de educação física como comunidades de aprendizagem profissional deve ser analisado e interpretado à luz das orientações e objetivos curriculares que os professores coletivamente assumem** para uma caracterização efetivamente válida do ponto de vista ecológico e com implicações diretas na necessidade de analisar a gestão da aula em paralelo para uma articulação cabal com as questões mencionadas para o grupo.

Seguidamente, o facto de os estudos encontrados se dirigirem isoladamente aos docentes de educação física para fazer uma caracterização coletiva, o que também se revelou mais genericamente nalguns trabalhos da investigação educacional sobre esta temática, é identificado como incongruente pois, claramente, outros lados da estória e da história ficam bloqueados na análise e respetivas conclusões, implicando duas subquestões. Numa primeira instância, entende-se como fundamental enveredar por uma abordagem predominantemente coletiva para se alcançar uma caracterização efetiva e ecologicamente robusta dos grupos disciplinares dos docentes de educação física dadas as evidências reportadas de que a entidade coletiva exerce uma importante influência em cada um dos indivíduos bem como apresenta uma identidade coletiva com características psicológicas, funcionais e sociais igualmente coletivas. Quer isto dizer que se assume a **necessidade de adotar o grupo como unidade de análise por oposição à sua caracterização coletiva exclusivamente a partir de casos isolados**. Em segunda instância, sobre o problema de olhar para os agentes de forma isolada, não se encontra uma orientação muito marcada de identificar elementos críticos com referência à entidade coletiva, nomeadamente os líderes do grupo disciplinar. A investigação educacional centrada nos grupos de professores estabeleceu

claramente a influência desses agentes, diferenciando-os em líderes formais e informais, mas no âmbito da EF não se consegue destringir nem as funções, desafios e sucessos dos líderes que são formalmente responsáveis pela dinamização do coletivo, nem de que forma se conseguem identificar ou quem são os líderes informais no seio dos seus grupos e por inerência o impacto que possam ter. Então, para este trabalho, parte-se do princípio de que **os coordenadores dos grupos, enquanto líderes formais, precisam de ser formalmente reconhecidos relativamente às suas funções e resultados na investigação dos coletivos de professores, bem como se apresentam como agentes-chave de identificação de líderes informais e dos seus papéis na organização dos grupos.**

Em terceiro lugar, a dimensão temporal é claramente a menos explorada contrapondo-se com as evidências de que qualquer grupo de professores (de educação física) como comunidade de aprendizagem profissional precisa de tempo para se (re)construir, maturar, e evoluir. Para além de uma expressão ínfima de estudos que identificam e/ou detalham a história passada e vivida pelos coletivos de professores de educação física numa determinada escola, não é possível definir concretamente a dinâmica colaborativa desses grupos a diferentes escalas temporais o que fragiliza à partida qualquer iniciativa científica de experimentação de um qualquer modelo de desenvolvimento profissional. Reconhece-se por isso um carácter determinante no **estudo dos grupos disciplinares de educação física como comunidades de aprendizagem profissional a diferentes escalas temporais, valorizando as de dimensão maior pela reduzida expressão até ao momento.**

Noutro ponto crítico de análise, ao identificar na literatura sobre os grupos disciplinares dos professores de educação física uma centralização concetual e metodológica nos professores novos, e especialmente novos na carreira, cujos problemas são claramente importantes para o desenvolvimento profissional no seu sentido mais geral, ignora-se o trabalho e respetivas características e resultados dos professores que têm lidado, e que continuarão a lidar, com uma parte significativa da história coletiva e até profissional. Esta questão de direcionar a atenção para os professores “da casa” relaciona-se de modo muito estreito com os problemas salientados pela literatura relativamente à construção e sustentabilidade das comunidades de aprendizagem profissional e por isso mesmo se entende que, para compreender cabalmente a entidade coletiva dos grupos disciplinares de educação física, é **crítico analisar e interpretar as perceções de todos os professores a partir das suas diferentes posições históricas e funcionais no grupo, e inerentemente das diferentes fases de carreira que vivem.**

Entrando por um plano de ordem mais metodológica mas claramente determinante para a dimensão concetual, os estudos observacionais e globais sobre diversas fontes de trabalho colaborativo, i.e. sobre as diferentes propriedades e características do modelo bioecológico, não se têm afirmado. Mais especificamente, fixar a análise dos coletivos dos docentes de EF fundamentalmente pelas suas narrativas não permite alcançar a consideração das condições

contextuais que mais objetivamente se apresentam e que a literatura revela como podem apoiar ou dificultar o estabelecimento e manutenção das comunidades de aprendizagem profissional, razão pela qual se considera determinante **recolher elementos objetivos do envolvimento ecológico do trabalho colaborativo dos professores com recurso a estratégias observacionais e de recolha documental**. Noutro plano identificado nesta questão, essas **condições contextuais precisam de ser suficientemente específicas para se poder caraterizar em detalhe o microssistema em causa mas, igualmente, suficientemente abertas para identificar que aspetos da organização escolar interagem com o funcionamento coletivo e colaborativo dos grupos disciplinares de educação física**, dada a perspetiva encontrada que as caraterísticas das exigências inerentes a cada coletivo são diferenciadas não só de escola para escola, mas fundamentalmente numa mesma escola.

Em suma, encarando a totalidade do microssistema do grupo disciplinar de EF, esta componente do estudo centrar-se-á na **investigação da organização do seu trabalho colaborativo relativamente ao desenvolvimento curricular da educação física como facilitador de pedagogias potenciadoras da aprendizagem e do sucesso dos alunos, identificando e detalhando as suas propriedades processuais, coletivas, contextuais e temporais, subordinadas a um nível mesossistémico, e de escala tendencialmente macrocronológica**.

2.4 Síntese

Neste capítulo, esclareceu-se a opção concetual de análise do microssistema do trabalho colaborativo entre os professores do grupo disciplinar de educação física pelo modelo das Comunidades de Aprendizagem Profissional como opção sustentada face a outros quadros concetuais. A importância particular de estudar a organização do departamento apresentou-se como crítica para o (in)sucesso dos alunos nos contextos escolares de base departamental devido às evidências de contrastes significativos entre departamentos de diferentes áreas disciplinares numa mesma escola e por isso mesmo apresentados como uma unidade transformadora negligenciada. Consequentemente, embora o ideal seja que a interação departamental numa mesma escola se desenvolva com base numa visão educativa valorizadora das diferentes áreas disciplinares, na verdade compreendeu-se que os departamentos/grupos disciplinares de educação física, não obstante as claras semelhanças com departamentos das diversas áreas disciplinares, vivem realidades e necessidades específicas influenciando a sua própria dinâmica coletiva e colaborativa e inerentemente as possibilidades de sucesso dos alunos. São essas realidades e necessidades que se apresentaram como lacuna evidente no estudo da organização dos grupos de educação física como comunidades de aprendizagem profissional e que enformam o foco deste estudo. Nesse sentido, independentemente das condições envolventes, aos grupos de educação física, é exigido e fundamental que se organizem colaborativamente para potenciar o sucesso curricular dos alunos por vias do desenvolvimento profissional dos seus docentes com efeitos imediatos nas suas práticas pedagógicas. Nessa organização colaborativa foi ainda apresentado o impacto do currículo e dos compromissos coletivos como parte integrante e crítica que pode facilitar os processos de gestão da aula, idealmente favorecendo a integração do sistema social dos alunos e assim alcançando a necessária dimensão mesossistémica de interação com as ecologias das aulas de educação física. Assim, foi possível definir o foco de análise do grupo disciplinar de educação física a uma dimensão mesossistémica de alcance anual.

3 Estudo Do Microssistema Da Aula De Educação Física

Partindo dos contornos que evidenciaram a **importância de esclarecer a interação ecológica entre professores e alunos na aula de educação física, aprofundando o papel dos últimos, bem como essa interação se estabelece numa dimensão mesossistêmica para promover o sucesso dos alunos na educação física**, este terceiro capítulo centra-se na problemática da aula como microssistema de atuação primária dos alunos e de desenvolvimento do seu sucesso. Numa primeira abordagem começa-se por apresentar a organização conceitual da Ecologia da Aula com referência ao estudo da qualidade do ensino, esclarecendo o contributo da investigação produzida no contexto da educação física. Posteriormente serão apresentados os estudos empíricos fundamentalmente de base ecológica para detalhar o caso particular da educação física. No final, tece-se um conjunto de considerações que lançam as preocupações específicas da investigação a este nível, para em última análise esclarecer concretamente o problema em estudo relativo a este sistema.

Numa primeira instância considera-se necessário considerar sobre o conceito de *Teacher Effectiveness* no que diz respeito à sua designação. No primeiro capítulo, ao serem apresentadas as linhas de investigação microssistêmicas sobre a sala de aula, foi utilizado o termo “Eficácia do Ensino” replicando a designação de outras traduções nacionais citadas. Neste momento pretende-se esclarecer o posicionamento das designações “qualidade de ensino” e “eficácia de ensino” face à terminologia anglo-saxónica relativa aos conceitos de *Teacher Effectiveness* e *Teacher Efficacy*, atendendo que inclusivamente na língua nativa se encontram confusões (Wheatley, 2005). Assumindo que a terminologia deve ser exclusiva, e de modo a respeitar especificidade da linha de *Teacher Efficacy* como reportado por Wheatley relativamente às crenças dos professores sobre o ensino, opta-se por reportar a *Teacher Effectiveness* à Qualidade do Ensino. Portanto, este termo é assumido na dupla vertente de análise das condições processo de ensino em si mesmo, e/ou dos seus efeitos nos professores e nos alunos e nas suas aprendizagens em contexto de aula.

Esclarecida esta posição, avança-se para a apresentação do quadro teórico que norteia a análise microssistêmica da aula – a Ecologia da Aula.

3.1 A Ecologia da Aula Enquanto Modelo Teórico de Estudo do Processo de Gestão da Aula

Walter Doyle é reconhecido como pioneiro em integrar o paradigma ecológico na investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem ao aplicá-lo especificamente no nível microssistêmico da sala de aula (Brophy, 2006; Brophy & Good, 1986; Hastie & Siedentop, 1999, 2006; Siedentop, 2002; McCaughtry, Tischler, & Florry, 2008), centrando-se de forma concreta no processo de Gestão da Aula – *Classroom Management*. Por sua vez, Doyle (1977, 2006) assume a sua inspiração nos trabalhos de Kounin e Gump, como os principais percursos desta concetualização

teórica sobre a aula. Nesta ótica, o autor assumiu-a (a aula) como a unidade básica e estratégica de investigação do que denomina como ‘Classroom Ecology Paradigm’ – *Paradigma da Ecologia da Aula* (1977, 1979, 1980, 1985a, 1985b, 1986, 2006, 2009), que aponta para o esclarecimento da qualidade de ensino numa perspectiva sistémica. Este paradigma sustenta-se em duas linhas de investigação ecológica, nomeadamente na de Bronfenbrenner (Doyle, 1977) e na de Barker (Doyle, 1977, 2006, 2009). Pelas razões já apontadas no primeiro capítulo, em que se procura uma visão abrangente e sistemicamente interligada do processo de ensino-aprendizagem, reforça-se aqui a convergência com a linha ecológica de Bronfenbrenner, mantendo-se o foco nessa perspectiva⁵².

Doyle (1977) sublinha dois aspetos determinantes para estudar a ecologia da aula, designadamente a descrição dos comportamentos observados no contexto natural, num processo sustentado numa questão naturalista: “Why do these behaviors occur?” (*idem*, p. 3); e a pesquisa de respostas concetuais e empíricas que esclareçam os comportamentos observados, numa estratégia de base etnográfica orientada para a descoberta, centrada paralelamente na intervenção do professor e na participação dos alunos. Onofre diferencia os estudos da ecologia da aula de outras análises microssistémicas, enquadrando-os na “abordagem pedagógica das situações educativas, para esclarecer os fenómenos do ensino (Doyle, 1986) e do currículo em ação (Doyle, 1992), analisando o efeito ecológico da gestão da complexidade da aula” (2000, p.44). De acordo com Onofre, estudos neste âmbito diferenciam-se dos que, partilhando a aula como foco, são realizados sob as áreas da sociologia ou da antropologia em que o grande aporte metodológico advém da etnografia e de análises de cariz essencialmente indutivo. Deste modo, verifica-se a possibilidade de ultrapassar uma das principais limitações deste paradigma de estudo, apontada desde o início pelo seu autor de referência: “Data does not lend itself to succinct displays (...) [it] must, rather, be transformed through conceptual processes into interpretative categories which ‘fit’ observed ecological relationships” (Doyle, 1977, p.4). Nesta lógica, e no sentido dos critérios de estudos ecológicos referidos por Hamilton sugerindo a utilização de diferentes abordagens (1982), a par do alcance metodológico inerente a este paradigma, como sublinhado por Bronfenbrenner e Morris (2006) e por Hastie e Siedentop (2006), Onofre evidencia a possibilidade de se utilizarem nos estudos da ecologia da aula “formas combinadas de análise indutiva e dedutiva, recorrendo por isso à metodologia de observação sistemática, ainda que fundamentada em anteriores análises indutivas (Siedentop, 1988)” (2000, p.44). Entra-se desta forma numa breve discussão crítica sobre as limitações gerais deste paradigma.

Como ponto de partida pode-se assumir imediatamente como crítica o facto de este tipo de investigação não ser “puramente” ecológica, na medida em que a principal preocupação é o estudo isolado do microssistema da aula e não da sua interação com os restantes sistemas ecológicos. A

⁵² Deve-se no entanto reconhecer e assumir que a visão de Barker influenciou Doyle de forma mais expressiva na sua concetualização teórica sobre a ecologia da aula enquanto *behavior setting* (Barker, 1968, *apud* Doyle, 1977, 2006, 2009) adotando questões concetuais importantes (para mais detalhes sobre essas questões sugere-se a leitura de Doyle, 2006).

este propósito há que tecer um conjunto de considerações de modo a clarificar a justificação do seu estudo detalhado, não obstante se considerar que a articulação com outros sistemas ecológicos viabiliza uma compreensão da complexidade mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem, tal como é assumido na generalidade do enquadramento da investigação ecológica (Bronfenbrenner, 1976; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hamilton, 1982). Apesar de um dos critérios de Hamilton (1982) ser o de se considerarem diferentes sistemas ecológicos para um estudo ser assumido como tal, na sua revisão, o autor, sustentado no trabalho de Mehan (1979, *apud* Hamilton), salienta a complexidade inerente e específica das regras implícitas na sala de aula, na medida em que os alunos têm de saber como se comportar para serem reconhecidos para além do próprio conteúdo. Complementando através de Doyle (1979, 1986), este refere que a participação de professores e alunos na sala de aula tem contornos e características diferentes da sua participação na escola, com efeitos independentes (ou seja específicos) no comportamento desses atores, bem como nos da própria escolarização. Tem-se então que o microssistema da sala de aula se assume como um elemento complexo, com efeitos próprios, cuja natureza carece de ser explorada de forma particular, mesmo que isolada dos restantes sistemas ecológicos, reconhecendo-se à partida as limitações decorrentes desta estratégia de análise. Tomando como referência o estudo de Louis e Marks (1996) sobre a identificação dos efeitos da organização escolar como comunidade profissional no sucesso dos alunos, as autoras relatam que ao acrescentar os constructos concernentes à dimensão da sala de aula, a variância explicada pela organização escolar diminui, o que corrobora do ponto de vista estatístico a importância específica deste microssistema. Recentemente, Vieluf, Kaplan, Klieme, e Bayer (2012) sustentam que os estudos sobre os correlatos das práticas de ensino em aula têm apontado para a sala de aula como uma *caixa negra* (*black box*) com efeitos específicos ao nível das aprendizagens dos alunos. Tal entendimento é inclusivamente sustentado pelo modelo bioecológico, pois Bronfenbrenner e Morris (2006) argumentam a relevância particular do nível microssistémico para o desenvolvimento humano, na medida em que se reporta aos envolvimento onde se efetivam os processos proximais.

Num outro plano de argumentação sobre como a ecologia da aula se pode assumir enquanto visão ecológica reside no aporte que o paradigma (bio)ecológico traz à concetualização de Doyle. Desde o início, encontra-se um paralelo na argumentação dos autores sobre a necessidade de a investigação se centrar mais na vida e contexto educativo, portanto com valor acrescentado relativamente à validade ecológica dos resultados e conclusões proporcionadas, por oposição a abordagens mais descontextualizadas e/ou de índole exclusivamente positivista, com claras vantagens sobre as abordagens que lhe precederam. A este respeito, numa posição mais recente, Doyle enfatiza que “[b]y recognizing and coming to terms with the ecobehavioral realities of classrooms, it is possible to harness their power to design educative events for all students” (2009, p.157), ampliando o valor do paradigma não só para a teoria, mas também na sua dimensão de

enriquecimento imediato da prática pedagógica. Nessa conceitualização, a aula é definida como um conjunto de sistemas interdependentes, em que a alteração num deles se pode traduzir em diferenças significativas no outro, como/com consequência dos/nos padrões de atuação dos seus atores, noção claramente convergente com as ideias (bio)ecológicas. Adicionalmente, Doyle assume a influência de outros fatores (entenda-se, sistemas ecológicos) na vida da sala de aula, designadamente quando se refere ao currículo como um elemento estruturante da ecologia da aula (Doyle, 1977, 1980, 1985a, 1985b, 1986, 2006). Analisando esta ideia a partir de uma lente sistémica, este currículo, tal como outros elementos já mencionados anteriormente, pode ser perspectivado como a referência macrosistémica que é apresentada pelos programas nacionais de cada disciplina enquanto lei e veículo conceitual, suscetíveis de alterações ao nível exossistémico pelos governos, e que naturalmente se devem configurar como objeto de análise e adaptação por cada escola de acordo com a realidade contextual em que se insere. Esse currículo será então efetivado ao nível micro entre professores e alunos ao longo das suas interações em aula, relacionando-se mesossistemicamente com outros microsistemas existentes na escola. Apresenta-se desta forma inerente a interação entre os diferentes sistemas ecológicos a partir de um elemento transversal.

Finalmente, ainda que só ultimamente Doyle pareça ter alcançado o potencial experimental e sócio-crítico da sua abordagem ao apontar as possibilidades de transformação da prática pedagógica (2009), não se chegam a evidenciar nos seus trabalhos linhas orientadoras para desenvolver essa natureza científica, o que pode traduzir a falta de estudos interventivos orientados pela e para a ecologia da aula, tal como apontado por Hastie e Siedentop (1999, 2006). Em parte, esta limitação pode-se dever ao facto de Doyle assumir desde o início o carácter eminentemente exploratório da sua conceitualização (1977), como que enquadrando fundamentalmente a natureza científica do *modo de descoberta* (*discovery mode*) delineado por Bronfenbrenner e Morris (2006). Contudo, nos estudos efetuados ao nível da EF já se verificam alguns trabalhos que desenvolveram desenhos experimentais recorrendo à manipulação da ecologia da aula a partir de modelos de ensino específicos, nomeadamente o *sport education* (Hastie, 2007; Sinelnikov & Hastie, 2008), ou o *cooperative learning* (Dyson, Linehan, & Hastie, 2010), todos a reportarem melhorias na gestão das aulas. Fora da EF, Piwowar, Thiel, e Ophardt (2013) desenvolveram um modelo pioneiro de formação contínua orientado para a gestão da aula, a partir da conceitualização da ecologia da aula que também revelou melhorias para professores e alunos. Este potencial transformador da ecologia da aula pode-se tornar mais tangível ao reconhecer e integrar a natureza experimental do paradigma bioecológico dada pelo *modo de verificação* (*verification mode*) (Bronfenbrenner & Morris, 2006), cujas linhas orientadoras foram desenvolvidas desde os seus primórdios (*vide* Bronfenbrenner, 1976) e foram sendo recorrentemente atualizadas até à sua última revisão por Bronfenbrenner e Morris.

Do ponto de vista da investigação sobre o microssistema de aula de EF, encontram-se substantivos suportes e provocações para um olhar ecológico dos sistemas e processos que ali se desenvolvem, bem como sobre elementos paralelos com que interagem. Nesta linha Hastie e Siedentop (2006) sintetizam duas grandes razões justificativas do uso do modelo ecológico. Em primeiro lugar, permite uma representação real e altamente contextualizada de como se processa “a vida no ginásio”, traduzindo uma forte componente de validade ecológica. Em segundo lugar, força o estudo deste microssistema não só a partir do professor mas também do aluno para que se consiga alcançar uma compreensão alargada das interações que ali se possam encontrar, perspectiva esta partilhada por McCaughtry, Tischler, e Flory (2008). Siedentop (2002) também considera a importância deste modelo para a investigação da qualidade de ensino baseando-se na sua estreita relação com o currículo em ação nas aulas, e consequentemente no trabalho desenvolvido entre professores e alunos, bem como na consideração das importantes características decorrentes da natureza imprevisível e multidimensional do microssistema da aula. Siedentop coloca este paradigma como um dos últimos avanços conceituais e metodológicos por se suportar e ampliar os trabalhos realizados sob paradigmas desenvolvidos anteriormente a este.

3.1.1 A Base Conceitual da Ecologia da Aula

Doyle conceitualiza a ecologia da aula como um envolvimento ecocomportamental, partindo da atividade como a unidade funcional da (gestão da aula). Assim, Doyle define as atividades como “bounded segments of classroom time characterized by identifiable arrangements of participants and materials and specified patterns of communication” (2006, p.99), ou seja momentos particulares da aula que se podem distinguir entre si, definindo o programa de ação em curso e correspondendo ao nível mais básico de análise microssistémica como especificação processual do programa de ação. Doyle (1980) refere que as atividades, no mínimo, têm de aparentar uma relação com os objetivos do currículo, atribuindo uma substância académica, podendo então ter uma vertente mais organizativa ou de conteúdo curricular, definindo as tarefas e funções de professores e alunos no tempo que as circunscreve. As atividades delimitam as tarefas da sala de aula, que podem ser agregadas em grandes grupos de acordo com a sua orientação. Nesta lógica, introduz-se uma ideia inovadora ao nível da análise da aula, completamente convergente com a perspectiva ecológica e que se refere ao entendimento da aula como um conjunto de sistemas interdependentes entre si. Ao nível da ecologia da aula, estes elementos emergem com a designação de *Sistemas de Tarefas (Task Systems)*.

Os sistemas de tarefas encerram a essência do modelo ecológico de análise da aula (Doyle, 2006). Este núcleo específico do microssistema da sala de aula reporta-se a três grandes dimensões da aula e são elas a Instrução, Gestão (ou Organização), e Social em termos de sistemas interdependentes que se passam a esclarecer.

3.1.1.1 Sistemas de Tarefas de Instrução e de Gestão

Em última análise, na visão ecológica de Doyle (1977, 1980, 1985a, 1985b, 2006), um processo efetivo de gestão da aula procura assegurar um conjunto de respostas comportamentais adequadas dos alunos designado como *ordem* (*order*), variando essa entre a *cooperação* (*cooperation*) e o *envolvimento* (*engagement*), sendo que qualquer resposta do aluno neste “intervalo” se pode assumir como positivamente orientada para o seu desenvolvimento. A ordem, apesar de variar consoante as diferentes situações e de acordo com as perspetivas de professores e alunos, dá-se num intervalo, na perspetiva em que cooperação, como limite inferior, “includes both involvement in the program of action for the activity and passive noninvolvement [com o conteúdo ou currículo]” (2006, p.100). Quer isto dizer que a cooperação parte da premissa de que os alunos asseguram o mínimo de participação com as atividades da aula, sem que assumam no entanto uma relação estreita com a aprendizagem dos conteúdos e apropriação do currículo. Por outro lado envolvimento traduzirá o extremo mais avançado da participação positiva do aluno, em que esse não só colabora com as atividades propostas pelo professor, como ainda revelará uma estreita relação com as aprendizagens. Percebe-se então que a ordem é dada como a condição *sine qua non* para que a aprendizagem se efetive, sendo válido assumir a partir desta lógica que contextos de aula onde essa se verifique com regularidade são os ideais para gerar aprendizagem, tanto como processo como produto do desenvolvimento do aluno. Em suma, níveis otimais de ordem traduzem-se simultaneamente em cooperação e envolvimento, ou seja numa gestão equilibrada da ecologia da aula, na medida em que esse processo levará a que os alunos colaborem com as atividades, ao mesmo tempo que lhes permite envolver biopsicologicamente com o currículo. Todavia, se há uma possibilidade da natureza do desenvolvimento se orientar para a competência, o paradigma bioecológico postula também o sentido oposto, ou seja, para uma natureza de disfunção. Ao nível da gestão da aula essa possibilidade traduz-se em *comportamentos de indisciplina* (*misbehavior*) (Doyle, 2006), definidos como um tipo de participação negativa dos alunos:

any action by one or more students that threatens to disrupt the activity flow or pull the class toward a program of action that threatens the safety of the group or violates norms of appropriate classroom behavior held by the teacher, the students, or the school staff (p.100).

Doyle (2006) esclarece que as necessidades de gestão da aula se acentuam quando os alunos se envolvem em comportamentos de indisciplina, o que compromete a ordem criando pressões nesse processo da responsabilidade primária do professor. Na sua perspetiva, um dos maiores desafios que se coloca ao professor é que a ordem não é algo que se consiga estabelecer como um resultado adquirido ao longo do ano, sendo por isso cada aula única no que respeita às exigências que levanta ao professor e aos alunos, conferindo por isso um carácter particular sobre o processo de gestão da aula. Remetendo mais uma vez para o paradigma bioecológico, esta natureza disfuncional do desenvolvimento do aluno pode emergir pelo conjunto de características

degenerativas da pessoa, e/ou pelas características disruptivas do contexto à partida da responsabilidade primária do professor, influenciando por isso o processo proximal em curso.

Estes diferentes níveis de participação que emergem nas diferentes atividades da aula permitiram a Doyle (1977, 1980, 1985a, 1985b, 1986, 2006) definir dois grandes sistemas de tarefas: *instrução (instructional)*, diretamente relacionada com a aprendizagem dos alunos decorrente do seu envolvimento com as atividades propostas sobre o currículo e consequente domínio, bem como da apropriação de atitudes favoráveis sobre o conteúdo; e *gestão ou organização (managerial)* orientada para a manutenção da ordem e organização dos alunos através de regras e rotinas, prevenindo e reagindo a comportamentos de indisciplina no sentido de minimizar as interrupções da aula e seus efeitos. É na interseção destes sistemas que se situa a ordem como premissa para a qualidade do ensino, e preditora das aprendizagens dos alunos. Neste prisma, evidencia-se que estes sistemas são da responsabilidade primária do professor na sua preparação, condução e avaliação, mesmo considerando abordagens de ordem (socio)construtivista (Arends, 2012; Good, Wiley, & Florez, 2009; Landau, 2009; Schleicher, 2011; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012) correspondentes ao extremo divergente dos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008; Light, 2008) em que predomina o papel ativo do aluno na construção das suas aprendizagens.

Doyle lança na ecologia da aula um elemento fundamental para estabelecer a relação entre estes sistemas de tarefas que se reporta a um *vetor primário de ação (primary vector of action)* (Merritt, 1982, *apud* Doyle, 1985a, 1986, 2006) denominado de *programa de ação (program of action)* (Doyle, 1985a; 1986, 2006, 2009). O programa de ação é definido como algo que difere ao longo das diferentes atividades da aula, caracterizando-se de acordo com essas relativamente à organização dos participantes e materiais e com um padrão específico de comunicação e interação, revelando os comportamentos esperados dos seus intervenientes. Este conceito é por isso entendido como um vetor que dirige professores e alunos numa determinada direção, *momentum* e energia sustentado pelo conteúdo/currículo que lhe é inerente. Perspetiva-se então que o programa de ação representa o conteúdo da atividade e portanto gerido pelo professor em relação à forma como os alunos lidam com e intervêm nesse conteúdo, condicionando as suas atitudes e comportamentos de socialização. Facilmente se identifica o paralelismo deste conceito de programa de ação ao de processo proximal ao nível do paradigma bioecológico, considerando que Bronfenbrenner e Morris salientam acerca dos processos proximais as componentes de “form, power, content, and direction...” (2006, p.798). Esta sobreposição do conceito de programa de ação aos processos proximais dá-se por ser esse elemento da aula que conduzirá o desenvolvimento dos alunos no sentido da competência ou disfunção, já que nele se inscreve o conteúdo das atividades da aula, bem como as interações a todos os níveis entre professor e alunos.

Doyle (1985a, 1986, 2006) sustenta que a força do programa de ação depende diretamente do equilíbrio dinâmico e delicado da gestão da aula e do trabalho a desenvolver pelos alunos,

evidenciando a interação entre esses e o professor. Diz-se então que a ordem é mais rapidamente e facilmente atingida quando simultaneamente os alunos apresentam uma orientação acadêmica e conseguem realizar as tarefas propostas a par da capacidade do professor em sustentar e proteger o programa de ação, verificando-se o resultado inverso quando essas condições não estão presentes. Doyle dá portanto como determinante o equilíbrio não só entre professores e alunos, mas também entre as exigências da organização da aula e as das tarefas acadêmicas, integrando intrinsecamente o currículo. Introduce-se nesta lógica a ideia de negociação do programa de ação (Woods, 1978, *apud* Doyle, 1985a), enquanto elemento de gestão da ecologia da aula. Neste elemento, o autor aponta genericamente para a forma como alguns professores gerem o programa de ação, por exemplo forçando o currículo sobre os alunos de modo a alcançar a sua cooperação e envolvimento, verificando-se paralelamente que esta opção leva a um decréscimo da qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos por estarem a ser empurrados em vez de terem a opção de se envolverem intrinsecamente o que diminui o efeito do currículo. Assim, o autor esclarece que os professores mais centrados na estruturação da aula tendem a selecionar modelos de organização e tarefas que menos resistência oferecem, e que essas recorrentemente se reportam a processos cognitivos mais imediatos como a memória ou a enumeração, portanto ligadas a uma dimensão behaviorista da aprendizagem (Arends, 2012; Good, Wiley, & Florez, 2009; Landau, 2009; Schleicher, 2011; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012) que diretamente se associam a um espectro de ensino convergente (Mosston & Ashworth, 2008; Light, 2008), e por isso menos exigentes tanto para alunos como para professores. Doyle sugere recorrentemente que a aprendizagem tende a ser mais significativa quando os processos cognitivos são mais complexos (1985a, 1986, 2006), mas esses níveis são solicitados com atividades num espectro de ensino mais divergente (Mosston & Ashworth; Light), normalmente orientadas para uma natureza (socio)construtivista da aprendizagem (Arends; Good, Wiley, & Florez; Landau; Schleicher; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer) e, por oposição às anteriores, mais complicados de gerir devido às características mais abertas das atividades que os compõem. Segundo Doyle a complexidade inerente a este tipo de tarefas pode mesmo significar que “... the class may not score high on such management indicators as attention and engagement. Nonetheless, students are being afforded the chance to learn important aspects the curriculum.” (1985a, p. 19). Importa esclarecer que este trabalho não assume a discussão, ou sequer o posicionamento fechado, sobre o valor das abordagens convergentes, mais dirigidas e associadas a correntes behavioristas, em detrimento ou por sobreposição às suas “opostas” de orientação divergente, associadas a correntes (socio)construtivistas. Ao invés, assume-se o encontro com a investigação internacional recente sobre os modelos de ensino em aula (Good, Wiley, & Florez; Landau; Schleicher; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer), bem como ao nível específico da educação física (Mosston & Ashworth; Rink, 2001; Siedentop & Tannehill, 2000), que tem sugerido que cabe ao professor: a) compreender o contexto específico em que se encontra, não só ao nível da escola, mas fundamentalmente ao nível

da turma que leciona para poder desenvolver um percurso ajustado às capacidades e necessidades dos seus alunos; assim como b) articular os diferentes modelos no ensino dos alunos, verificando-se que os melhores resultados emergem quando as polaridades opostas se encontram numa lógica intencional de complementaridade. A dificuldade, tal como sugerido por Doyle (1985a), e de acordo com o TALIS, parece permanecer em desenvolver com mais regularidade práticas de ensino (socio)construtivistas mantendo a ordem, decorrendo essa dificuldade por exemplo do tamanho das turmas, ou do nível dos alunos, apesar dessas práticas serem bem apreciadas em vários países para as diversas disciplinas, incluindo em Portugal (Schleicher; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer).

Doyle (2009) atualiza as perspetivas da gestão da aula apontando para um terceiro processo, designado como centrado na pessoa, considerando que este tipo de práticas “have enormous power for engaging students in classroom events” (*idem*, p.156). O autor refere este “enorme poder” na perspetiva de um objetivo curricular de ordem genérica mas de grande relevância que é o de um compromisso de aprendizagem ao longo da vida e cidadania responsável. Na sua essência, as práticas centradas nas pessoas “invite students to engage in classroom events and engender the kind of personal allegiances and affiliations necessary for creating and sustaining productive learning communities” (*idem*, p.158). Salienta-se nesta essência o caráter “convitativo” ao envolvimento intrínseco do aluno, por oposição às posições de gestão da aula anteriormente apontadas, como que apontando para uma possibilidade de esse processo efetivar um expoente máximo de ordem na aula.

A partir dos modos de gestão enunciados, sintetizam-se três formas distintas de negociação, uma primeira em que se verifica a redução da exigência do conteúdo de modo a salvaguardar a gestão do clima da aula; e uma segunda em que o professor força o conteúdo de tal maneira que não se traduz em oportunidades mais significativas de socialização pelos alunos. Em ambos os casos, a preocupação centra-se nos níveis mais básicos de participação pelos alunos, reduzindo a exigência do ensino relativamente à função do professor (Doyle, 1985a) em promover a aprendizagem dos alunos. Dito de outro modo, o professor nestes modos de gestão preocupa-se fundamentalmente com a cooperação através do trabalho desenvolvido pelos alunos, reduzindo a complexidade da ecologia da aula, mesmo com níveis de participação elevados pelos alunos que não se traduzem necessariamente em consequentes níveis cognitivos elevados. No terceiro modo, claramente mais desafiante, salienta-se o caráter integrador da personalidade dos alunos enquanto indivíduos, bem como da sua natureza social, pois como Doyle (2009) realça, o tempo que professores e alunos convivem juntos é, por norma e princípio pedagógico, prolongado no tempo, podendo chegar a vários anos de (con)vivência. Tal relação não se vislumbra sustentável se não houver uma relação interpessoal bem estabelecida, e suportada por um clima positivo delineado pelos objetivos curriculares.

Subjacente à negociação dos programas de ação está a *responsabilização (accountability)* das atividades, a qual é complementada pela *supervisão (monitoring)* das mesmas por parte do

professor (Doyle, 1980, 1986, 2006). De acordo com o autor, são estes elementos complementares ao programa de ação que vão determinar o grau de aproximação da participação dos alunos às tarefas propostas.

A responsabilização é dada como um fator determinante para o significado e relevância do conteúdo em foco no programa de ação, sustando-se que “Products that are evaluated strictly by the teacher are more likely to be seen as serious work” (Doyle, 2006, p.104), ou seja, assume-se claramente a ligação da responsabilização à avaliação como elemento de manutenção do programa de ação. Salienta-se então nesta perspetiva a necessidade de os alunos reconhecerem a sua responsabilidade pelo conteúdo académico da atividade, fator fundamentalmente associado à avaliação. A este respeito Doyle (1980) esclarece que quando os alunos percecionam que um conteúdo não é avaliado, ou que qualquer resposta é passível de ser aceite, a menos que a tarefa seja intrinsecamente interessante⁵³, o seu envolvimento será menor. Quer isto dizer que dois elementos jogam neste fator a favor da manutenção do programa de ação: a avaliação e o interesse da tarefa.

Apesar de estes sistemas alcançarem diferentes propósitos ao nível da aula, a sua complementaridade evidencia-se na compreensão de que o programa de ação se expressa nas atividades inseridas tanto na dimensão de instrução como na de gestão, e que a força desse programa se sustenta sempre num processo de negociação entre professores e alunos cuja responsabilização e supervisão cabe primordialmente ao professor. Decorre destas interações a noção de um clima ecológico de aula que a situa numa das três posições avançadas aquando da apresentação do conceito de negociação. Quer isto dizer que a negociação não ocorre apenas ao nível do programa de ação entendido enquanto tarefa, mas também enquanto aula no seu todo. Nesse sentido, as evidências anteriormente apontadas sugerem que, não raras vezes, os professores encetam uma lógica processual do desenvolvimento do currículo em aula, onde sacrificam as oportunidades de socialização dos alunos focando a sua energia declaradamente no sistema instrução, ou sacrificam a aprendizagem centrando-se na gestão organizativa da aula. Menos frequentes, parecem ser os climas em que ambos os sistemas se suportam, alcançando os níveis ótimos de ordem, onde se verifica a cooperação e o envolvimento dos alunos, com uma gestão fluída e facilitada pelo professor. Por sua vez, os alunos reagem às atividades propostas no sentido de esclarecerem e delimitarem os moldes e impacto da sua participação, evidenciando-se a dimensão social da ecologia da aula, que surge permanentemente na concetualização de Doyle, embora se possa criticar a sua forma pouco esclarecida quando comparada com as restantes dimensões.

⁵³ Este elemento traduz-se num constructo acerca do desenho das tarefas de aprendizagem denominado de *interesse situacional* (*situational interest*), tendo sido aplicado ao nível da educação física por Chen e Darst (2001). O trabalho destes autores revela um conjunto de características das tarefas que mais se associa a níveis de envolvimento elevados pelos alunos e que pode levantar questões interessantes para o estudo da relação entre as tarefas propostas e o trabalho desenvolvido pelos alunos.

Na construção do seu discurso sobre a ecologia da aula, Doyle (1977, 1979, 1980, 1985a, 1986, 2006, 2009) vai progressivamente alcançando o aluno e a sua importância no equilíbrio da gestão da aula, sem que se possa afirmar que tenha dado respostas concretas nesse âmbito em relação às suas incitações para a investigação na ecologia da aula (O'Sullivan, 2002). De acordo com a perspectiva bioecológica, pode-se até argumentar que Doyle não alcança a totalidade funcional do sistema social pois, apesar de reconhecer e identificar em certa medida o impacto dos alunos na gestão da aula, não se sistematiza no seu modelo a organização dos processos que esses atores desencadeiam ao longo da aula para além dos comportamentos de indisciplina. O esclarecimento do papel do aluno na ecologia da aula surge com Allen (1983, 1986) através de um estudo naturalista intensivo sobre as práticas dos alunos em contexto de sala de aula. O seu trabalho conduziu à ampliação do quadro teórico no que respeita à sua definição através de sistemas de tarefas, embora esse reconhecimento pareça derivar fundamentalmente dos estudos ecológicos sobre a aula de EF (Hastie & Siedentop, 1999, 2006; McCaughy, Tischler, & Flory, 2008; O'Sullivan, 2002; Siedentop, 1988, 2002, 2008). Estes últimos autores sustentam por isso que Allen introduz um terceiro sistema na concetualização da ecologia da aula, o da agenda social dos alunos. Allen (1983, 1986) considerava ser na altura a metade que faltava na investigação sobre gestão da aula a partir de uma lógica bidirecional.

3.1.1.2 Sistema Social dos Alunos

Allen (1983), de forma coerente com o que identificou como lacuna de investigação, procura em primeiro lugar esclarecer a agenda social dos alunos, e posteriormente de que forma esse sistema influencia os professores na sua gestão da aula. Os resultados do seu estudo podem-se organizar em torno de quatro eixos: a) quais os objetivos de participação dos alunos; b) que estratégias eram usadas pelos alunos para alcançar esses objetivos; c) quando eram aplicadas essas estratégias; d) que tipos ou perfis de alunos usavam cada tipo de estratégia. Para abordar estes eixos o autor observou, no total, quatro professores e seus 97 alunos (quase todos do 9º ano de escolaridade americano), ao longo de 15 semanas, atuando o próprio autor enquanto aluno, portanto numa estratégia metodológica de observação direta participante, posteriormente complementada com entrevistas a professores e alunos.

Focando as conclusões de Allen (1983) sobre os quatro eixos identificados no seu trabalho, o autor começa por explicitar que encontrou dois grandes objetivos de participação nos alunos: *socialização* (*socializing*), tanto com colegas alunos como com os professores, perçecionadas com uma dimensão *social* ou recreacionista (*Play*), de natureza mais intrínseca sobre as intenções de socialização dos alunos e de vivenciar um clima de aula agradável. No extremo oposto encontra-se o *passar de ano* ou aproveitamento (*passing the course*), mais orientado para as noções de cooperação e envolvimento nas atividades da ecologia da aula, perçecionadas numa dimensão de *académica* ou de trabalho (*Work*), e portanto de natureza mais extrínseca motivada pela gestão da

aula pelo professor. Um resultado interessante é o facto de os alunos entrevistados por Allen terem indicado estes objetivos como antagónicos, embora de consecução simultânea. Para cumprir estes objetivos, o autor verificou que os alunos desenvolvem seis estratégias fundamentais, embora essas não surjam sempre, nem necessariamente, ao mesmo tempo. Clarificando, Allen concluiu que os alunos começam no início do ano por *auscultar o professor* (*figuring out the teacher*). Brevemente contrapondo com Doyle (1980), enfatiza-se a importância deste momento para o estabelecimento bem-sucedido de rotinas de aula, no sentido em que se os alunos perceberem claramente dos contornos da sua gestão da aula, mais rapidamente se poderão adaptar a ela, não obstante possa ocorrer uma alteração ao comportamento inicialmente adotado. É neste momento que os alunos procuram esclarecer as expectativas do professor e as atividades de aula. Nesta lógica, Allen prossegue identificando que quando se atinge um determinado nível de rotina na aula, os alunos desencadeiam outro tipo de estratégias, designadamente *divertir* (*having fun*), completamente focada no objetivo de socialização; *dar ao professor o que ele quer* (*giving the teacher what he wants*), esta completamente orientada para o aproveitamento, e aparentemente mais usada com professores com uma gestão de aula menos flexível; e *minimizar o trabalho* (*minimizing work*), esta de orientação mista em que os alunos procuravam cumprir o mínimo desejado pelo professor, de modo a maximizar o tempo de socialização, verificando-se em aulas com uma gestão mais aberta e relaxada. Aqui volta-se a encontrar Doyle (1979) acerca dos efeitos da aula nos alunos, na perspetiva em que se encontram diferentes percursos de atuação disponíveis pelos alunos, e que serão utilizados de acordo com as características das tarefas no sentido de reduzir a ambiguidade e o risco de insucesso, decorrendo necessariamente da responsabilização e supervisão ao nível das fronteiras das atividades que manterá ou alterará o programa de ação inicial. Reforça-se também sobre este aspeto que os alunos desenvolvem os seus comportamentos de forma consequente à gestão da ecologia da aula, em detrimento das imposições curriculares, o que salienta a importância do papel do professor na promoção das aprendizagens dos alunos e dos processos proximais como o elemento principal na indução do desenvolvimento dos alunos. No entanto, quando estes se deparavam com momentos dados como críticos na aula, Allen observou que rapidamente reagem no sentido de *reduzir o aborrecimento* (*reducing boredom*) alterando as condições da tarefa para tornar o contexto mais interessante de acordo com as suas intenções; ou *evitar problemas* (*staying out of trouble*) interrompendo de imediato o comportamento indesejado, ou afastando-se de colegas com maiores probabilidades de incorrerem nesses comportamentos. Percebe-se também que as estratégias respondem a objetivos específicos, e que umas vão contra, e outras a favor do programa de ação, entendido este como orientado pelo conteúdo das atividades e gestão da aula pelo professor. Hastie e Siedentop (1999, 2006), seguindo o exemplo de Doyle (1985a), complementam as observações de Allen (1983, 1986) sobre a agenda social suportando-se em Merritt (1982, *apud* Hastie & Siedentop) que sugere que as atividades de aula contêm vetores, para se referirem a estes

comportamentos sociais dos alunos como vetores secundários que testam o programa de ação enquanto vetor primário.

Allen (1983) amplia a compreensão destas estratégias ao procurar perfis de alunos e os tipos de estratégias mais usados por cada um desses perfis, desenvolvendo o terceiro eixo dos resultados encontrados. O autor baseia a sistematização destes perfis na triangulação das percepções dos alunos, das percepções dos professores, e na investigação sobre ‘play’ e ‘work’ enquanto dimensões do contexto social da aula propostos por Block (1981, *apud* Allen). Esse processo levou à categorização qualitativa de quatro perfis definidos ao longo de um *continuum*, estabelecidos como *socializadores (play)*; *híbridos sociais/acadêmicos (play/work)*; *híbridos acadêmicos/sociais (work/play)*; e *acadêmicos (work)*. A utilização de estratégias variava consoante os perfis de alunos, tal como se pode constatar pela figura seis.

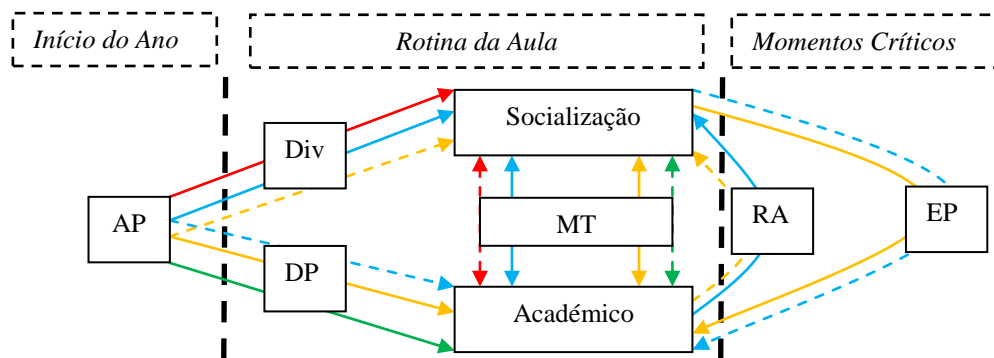


Figura 6 - Representação esquemática da agenda social dos alunos. Adaptado de *Classroom management: Students' perspectives, goals, strategies*, apresentado na Annual Meeting of the American

Legenda: A figura ilustra a utilização das estratégias de participação em função dos objetivos por perfil de alunos.

Perfis de alunos: Vermelho - Socializadores; Azul - Híbridos sociais/acadêmicos; Laranja - Híbridos acadêmicos/sociais; Verde - Acadêmicos.

Frequência da utilização: Utilização frequente; —> Utilização ocasional. - - ->

Estratégias de participação: AP - Auscultar o professor; Div - Divertir; DP - Dar ao professor o que ele quer; MT - Minimizar o trabalho; RA - Reduzir o aborrecimento; EP - Evitar problemas.

Objetivos de participação: Socialização; Acadêmico.

Sucintamente, percebe-se que os alunos com uma componente social mais marcada tendem a utilizar estratégias predominantemente orientadas para a socialização, enquanto alunos com uma componente mais acadêmica orientam a sua participação em torno dos objetivos de rendimento escolar, aprofundando uma das verificações iniciais de Doyle (1977) acerca dos alunos com maior sucesso acadêmico ignorarem distrações para se poderem concentrar no conteúdo e assim manter o programa de ação em curso. Não obstante, também é possível perceber que mesmo os alunos que apresentam uma orientação mais “pura”, acabam por procurar o objetivo oposto, ou seja, até os alunos de orientação acadêmica procuram ocasionalmente a socialização, bem como os de orientação socializadora procuram o aproveitamento. Doyle (1980, 1986, 2006) amplia a verificação de Allen (1983), reportando que os alunos procuravam momentos de quebra em fases específicas das atividades, nomeadamente nas de transição, bem como conseguiu identificar que os alunos mais hábeis tiravam mais proveito dessas fases em termos de socialização. Por sua vez, os

menos hábeis eram mais frequentemente apanhados pelo professor precisamente por não se conseguirem enquadrar em tempo útil nessas fases do ponto de vista da socialização. Desta forma, Allen constatou que os alunos conseguiam cumprir os seus objetivos de agenda social, consoante se orientassem mais numa dimensão académica ou socializadora, integrando o seu comportamento na ecologia da aula de acordo com o seu perfil, muitas vezes definido em função da gestão proporcionada pelo professor. Reportando ao modelo bioecológico, estes perfis de participação podem-se entender como disposições dos alunos que se assumem como geradoras quando vão no sentido do programa de ação, i.e. ditas de orientação (tendencialmente) académica; ou disruptivas quando apontam no sentido inverso, ou seja, com uma orientação (tendencialmente) socializadora.

Allen (1983) associou esta participação dos alunos a dois grandes parâmetros de interação que facilmente se associam às características das atividades - ambiguidade e risco -, bem como ao que Doyle reportou como principal tarefa e objetivo do professor na gestão da aula - a manutenção da ordem na aula (1977, 1979, 1980, 1985a, 1985b, 2006, 2009), articulando-se necessariamente com os elementos do modelo bioecológico. Os parâmetros indicados por Allen referiam-se à *clareza* (*clarity*) inerente à exposição do professor acerca das suas expectativas académicas e comportamentais dos alunos, em que quanto menos explícita, maior era a tendência de socialização pelos alunos; e ao grau de cooperação entre alunos e professor, como resultado de um esforço concertado e partilhado em proporcionar um clima de aula agradável, na medida em que, quando se verificava que o professor proporcionava o desenvolvimento paralelo dos objetivos de participação da agenda social dos alunos, o nível de ordem alcançado em aula era maior. De forma concorrente Allen (1986) sumaria as principais ecologias de aula que encontrou, com base na gestão proporcionada por diferentes professores, tal como se apresenta na tabela cinco.

Tabela 5 - Síntese das ecologias de aula encontradas por Allen. Adaptado de “Classroom management: Students’ perspectives, goals, and strategies”, por J. Allen, 1986, *American Educational Research Journal*, 23, p.451.

Tipo de Ecologia Dimensões	Centrada no sistema gestão	Centrada no sistema instrução	Equilíbrio sistémico
Caraterísticas	Pouca estrutura e conteúdo académico; Interações aluno-professor informais e confrontantes.	Ênfase na rotina e estrutura académica altamente definidas; Regras e seus efeitos na classificação explícitos; Interações aluno-professor formais.	Muitas atividades académicas de fácil consecução; Limites de socialização flexíveis; Bom relacionamento aluno-professor e cooperação.
Agenda Social dos Alunos	Esforços mínimos para “passar de ano”; Esforços contínuos para “socializar”.	Para alunos inexperientes, esforço constante para “passar de ano”; Para alunos experientes, esforço constante para “socializar”.	Facilidade em cumprir as exigências académicas, permitindo socialização dentro dos limites académicos. Diversão em trabalho académico.
Perceções de Gestão da Ecologia da Aula	Confusão sobre objetivos académicos; Contexto social e lúdico; Sucesso independente do comportamento.	Para alunos inexperientes, exigências altamente académicas; Para alunos experientes, aula entediante.	Clima relaxado permitindo interação social durante o trabalho académico; Comportamentos indesejados geridos com sucesso, e sem relação com a classificação.

Assim, distingue-se: a) uma ecologia mais orientada para a cooperação, com uma gestão mais ambígua e portanto menos centrada no conteúdo que conduziu a menores índices de ordem pelos alunos, não obstante uma relação mais próxima com o professor decorrente de um reforço da orientação social dos alunos pelo mesmo; b) uma gestão mais centrada no conteúdo, ignorando a dimensão de socialização que proporcionava aulas fluídas com grandes níveis de cooperação sobretudo para os alunos com dificuldade, já que nos casos de alunos mais competentes esses índices eram reduzidos em detrimento do seu ensejo de socialização; e c) uma gestão mais equilibrada entre os sistemas da aula onde, para além de um relacionamento positivo entre alunos e professor, também se obtinham índices mais elevados de ordem pelos alunos verificando-se a possibilidade de se divertirem enquanto trabalhavam o que serviu para desmistificar a ideia de que socialização e trabalho académico são antípodas no processo de ensino-aprendizagem. Estas diferentes ecologias enquadram-se nos diferentes modos de negociação da aula já referidos, e ampliam por isso a compreensão de como os elementos contexto e tempo podem influenciar o desenvolvimento dos alunos, ao nível da sua participação nas aulas, ou como as suas características pessoais podem influenciar reciprocamente as características contextuais e temporais do microssistema da aula.

Allen (1983, 1986) reforça a necessidade de se manter e ampliar o estudo da agenda social dos alunos e no modo como se repercute na, e é repercutida pela gestão de ecologia de aula proporcionada pelo professor, focando mais uma vez a essência das interações sistémicas. Numa dimensão mais prática, o autor partilha também um desejo de que a investigação no campo da qualidade de ensino contribua para que o professor alcance preocupações para além da gestão da aula e comportamento dos alunos, numa lógica de integração da agenda social facilitando a prossecução paralela e simultânea dos objetivos de socialização dos alunos. Esta ideia é ampliada não só para as interações que estabelecem entre si e com o professor, mas também com o conteúdo e respetivo currículo "For students, a class that allows them to socialize while learning something interesting as they pass the course is the best of classes" (Allen, 1986, p. 456). Assim sendo, segundo Allen (1986), bons professores conseguem acomodar o sistema social dos alunos no sistema de tarefas de instrução integrando a sua socialização como um importante elemento de aprendizagem, traduzindo-se num clima ecológico sustentado num equilíbrio sistémico.

3.2 Qualidade do Ensino em Educação Física

Considerando que a ecologia da aula foi constituída com base no estudo de aulas que decorriam em salas de aula "normais", sem referência a outro tipo de contextos mais práticos e dinâmicos como seja o caso da educação física, entende-se como apropriada a apresentação do quadro referenciado e suas particularidades ao nível específico dessa área disciplinar. Esta situação prende-se com o ambiente ecológico da sala de aula de educação física que é estruturalmente diferente daquele que

foi inicialmente investigado, o que só por si se apresenta como um elemento a ter em conta. Não se pretende contudo sugerir que este referencial teórico é diferente quando se trata da educação física, nem diminuir o claro e importante contributo que a investigação nesta área disciplinar tem proporcionado à base concetual. Trata-se fundamentalmente, tal como foi a intenção inicial dos primeiros autores que o aplicaram ao nível da educação física, de perceber que padrões são transversais aos diferentes contextos de sala de aula e simultaneamente que diferenças contextuais se evidenciam quando se trata desta área e à sua “sala de aula” (Hastie & Siedentop, 1999, 2006; Siedentop, 2002, 2008). Estabelecendo um ponto de partida, Siedentop, enquanto principal precursor da abordagem ecológica à sala de aula no contexto da educação física, sumaria que o conjunto de evidências decorrentes da investigação até então desenvolvida permitiu avançar para a estudo da ecologia das aulas de EF sabendo que:

effective teachers were, first of all, good classroom managers, that they developed and then depended on routines to save time and maintain class momentum, which in turn reduced the likelihood of disruptions. We also knew that students learned the most in classes where they had ample opportunity to engage in practice tasks that were relevant to outcomes, and were mostly successful in those practice opportunities. We also understood that effective classrooms were friendly places for students; that is, research using multiple outcome measures almost always showed a high correlation between academic and affective outcomes, with the weight of the evidence suggesting that academic success drove affective outcomes rather than vice-versa. (2002, p.432)

Com esta ideia, procurar-se-á detalhar o modelo teórico da ecologia da aula como referencial de análise da qualidade de ensino em educação física através da revisão de estudos empíricos produzidos fundamentalmente neste quadro. No entanto, e reconhecendo que os trabalhos orientados por este paradigma têm encontrado suporte nas conclusões e dados obtidos a partir de outros referenciais como Siedentop tão bem expôs, esses serão reportados sempre que se considere necessário para esclarecer e/ou aprofundar os elementos identificados. Este ponto centra-se por isso em dois focos: a) no estabelecimento o mais atualizado possível do que tem sido identificado como um ensino de qualidade em educação física; b) no lançamento de reflexões que confluirão na emergência da problemática microssistémica da aula de educação física. Para facilitar a apresentação dos estudos, e assim articular as suas conclusões numa lógica global de qualidade de ensino em educação física, a revisão será desenvolvida em torno dos papéis desenvolvidos pelos principais atores - professor e aluno - ao longo dos sistemas e componentes da ecologia da aula de educação física.

3.2.1 O Professor na Ecologia da Aula de Educação Física

O papel do professor na ecologia da aula pode ser definido em função das tarefas que desempenha, ou das que delega, bem como da resposta que dá ao comportamento evidenciado pelos alunos, ou da forma como o procura influenciar, para alcançar os níveis ideais de ordem como condição para o

sucesso das aprendizagens. Nesta lógica, entende-se que o professor é responsável por preparar, conduzir, e avaliar os sistemas de tarefas de instrução e de gestão como vetores primários do programa de ação, bem como os papéis, expectativas e objetivos a atingir pelos alunos, de onde decorrem os processos de supervisão, responsabilização e negociação, idealmente fazendo emergir um clima ecológico propiciador de elevados níveis de ordem (McCaughtry, Tischler, & Flory 2008). Estes autores também esclarecem que o vetor primário tem uma dimensão prévia à lecionação, e posterior à mesma, reportando-se a um elemento central da teoria dos Estilos de Ensino por Mosston e Ashworth (2008) denominado de cadeia decisional. Nesse conceito, identificam-se três momentos articulados entre si que estabelecem a anatomia do ensino e delimitam a cadeia de decisões a tomar sobre o tratamento de um qualquer conteúdo. Assim, o planeamento, preparação e introdução ao episódio de ensino, compreendem a fase de pré-impacto em que na sua essência se procura identificar os objetivos a alcançar com determinada atividade da aula. A fase subsequente traduz o impacto da atividade no professor e seus alunos, enquadrando possíveis ajustes, mas fundamentalmente os comportamentos e respostas que conduzirão ao alcance dos objetivos identificados previamente. A última fase, dada como de pós-impacto, não encerra necessariamente o processo, podendo inclusivamente relançá-lo, pois é nesse momento em que se procura avaliar a atividade e a consecução dos objetivos pelos alunos. Nesta fase, os autores enquadram também o comportamento de feedback pelo professor, de modo a aferir o grau de congruência da tarefa e o ajustamento da mesma aos objetivos propostos. Esta noção assume-se como relevante numa dupla perspetiva. Em primeiro lugar, foca a atenção na cadeia de decisões, o que permite concretizar uma apreciação do processo *per se*. Considerando que se pretende analisar o ensino a partir de uma perspetiva bioecológica que salienta a preponderância dos processos proximais para o estudo do desenvolvimento do aluno, este aspeto representa uma clara articulação nesse sentido. Em segundo lugar, esta sistematização do processo de tomada de decisão chama a atenção para todas as fases que o compõem, revelando-se a pertinência não só do estudo isolado do planeamento, condução e avaliação, como também, talvez até fundamentalmente, da sua integração na ecologia da aula.

Esta breve introdução ao papel do professor na ecologia da aula pretende então delimitar os elementos mencionados acerca deste ator, emergindo: a) a implementação das tarefas; b) a supervisão e responsabilização sobre as tarefas; c) a negociação das tarefas; e d) a prevenção e gestão da ordem. Esta organização, tal como adotado por Hastie e Siedentop (1999, 2006), pretende aproximar-se da sistematização proposta por Alexander (1982, *apud* Hastie & Siedentop) que define um ciclo *em função das contingências* (*contingency-developed*) que determina a *tarefa verdadeira* (*real task*) que é desempenhada pelo aluno, a qual pode inclusivamente ser diferente da que foi inicialmente proposta pelo professor, por isso denominada de *tarefa proposta* (*stated task*).

3.2.1.1 Implementação das Tarefas

Ainda que todos os sistemas sejam fundamentais para que a aprendizagem se possa efetivar, o sistema de tarefas de instrução tem revelado particular atenção pela sua relação explícita com o sucesso dos alunos. Relativamente ao sistema de gestão, esse é também detalhado nas tarefas que o compreendem, denotando-se no conjunto uma clara preocupação com os vetores primários que se entendem como sendo da responsabilidade direta do professor (Graber, 2001; Hastie & Siedentop, 1999, 2006; McCaughtry, Tischler, & Flory, 2008; Todorovich, 2009). Especificamente sobre as tarefas do sistema de instrução, as atividades que aí se desenvolvem têm captado a atenção da generalidade dos estudos ecológicos sobre a aula de educação física, criando a necessidade de se identificar concretamente o tipo e características das tarefas de instrução. Esta identificação apresenta diferentes categorizações, salientando-se fundamentalmente dois modelos teóricos pela expressão que têm adquirido ao nível do estudo da instrução em educação física. Fala-se dos modelos de Judith Rink, e de Muska Mosston e Sarah Ashworth.

Rink (1996; Rink, French, Werner, Lynn, & Mays, 1992) avança um desses modelos ao distinguir as tarefas de instrução face à sua relação académica com o conteúdo, criando para isso um instrumento de observação do desenvolvimento do conteúdo em educação física. A categorização relativa ao sistema de instrução, segundo essa autora, incorpora: *tarefas de informação (informing tasks)*, quando pretendem dar informação aos alunos sobre determinado conteúdo, expressando-se nas suas verbalizações introdutórias tais como explicações, ou apresentação das atividades; *tarefas de refinamento (refining tasks)*, em que se procura o aperfeiçoamento e desenvolvimento da qualidade dos desempenhos dos alunos, expressando-se em tarefas de repetição, aperfeiçoamento e consolidação, e particularmente dadas por Rink como um indicador da qualidade de ensino (embora discutíveis na perspetiva de Hastie e Siedentop, 2006) por tratarem do aumento da qualidade das respostas dos alunos em diferentes tarefas, que nalguns casos podem e devem facilitar a transferência de invariantes entre habilidades relacionadas (transfer intertarefa); *tarefas de extensão (extending tasks)*, em que se procura que os alunos ampliem os seus conhecimentos e os apliquem a situações novas que se apresentam como progressões das anteriores, e por isso indutoras de novos conteúdos dentro de uma mesma tarefa (transfer intratarefa); e *tarefas de aplicação (applying tasks)*, quando o objetivo é proporcionar a contextualização dos conteúdos em situações formais que segundo a autora representam a norma das aulas de EF. Na perspetiva de Siedentop e Tannehill (2000) estas situações de aplicação podem ainda assumir duas variantes: a dirigida, em que o professor interrompe e intervém dando *feedbacks* sobre as respostas dos alunos; e a livre, em que os alunos jogam sem qualquer intervenção no sentido da aprendizagem pelo professor. As tarefas de refinamento, aplicação e extensão, podendo alcançar isoladamente a dimensão cognitiva nas tarefas de aprendizagem, relacionam-se mais estreitamente com a prática motora dos alunos, e é na forma como se articulam

entre si que se situa outro dos elementos críticos da qualidade do ensino do professor (Siedentop & Tannehill). Partindo de uma perspectiva bioecológica, entende-se que as tarefas de aplicação e de extensão são as que colocam mais desafio aos alunos criando a progressiva complexidade que deve caracterizar as atividades dos processos proximais, pela novidade que introduzem em termos de conteúdo e criando por isso descontinuidades promotoras da mudança. Por sua vez, as de refinamento procuram fundamentalmente tratar de elementos mais ou menos adquiridos em condições de relativa previsibilidade e estabilidade que permitem acomodar os efeitos da mudança induzida como produto do desenvolvimento. Entende-se que este enquadramento converge com a proposta de Hastie e Siedentop (1999) para se procurar um equilíbrio entre as tarefas de refinamento e extensão numa lógica de progressão das aprendizagens.

Mosston e Ashworth (2008) apresentam outro modelo saliente na categorização das tarefas de aprendizagem, decorrendo da primeira apresentação do *espectro de estilos de ensino* (*spectrum of teaching styles*) avançado por Mosston em 1966 (*apud* Mosston & Ashworth). Este modelo baseia-se na cadeia de decisões para o ensino e enquadra os papéis e funções dos responsáveis pela tomada de decisão (entenda-se professores e alunos), variando entre estilos completamente centrados na decisão do professor, até estilos em que é o aluno que toma todas as decisões, assumindo nesses casos o professor a função de orientador e facilitador do processo. Independentemente de quem toma a decisão, o foco do espectro é claramente no processo decisional: “These decisions *are always made* (deliberately or by default) in every teaching–learning event, independent of the teacher’s emphasis in the decision making process (*destacado no original*)” (*idem*, p.4). Não sendo objetivo deste trabalho detalhar este extenso modelo, deixa-se a referência ao *espectro de estilos de ensino*, como o principal contributo, socorrendo desde já à esquematização do modelo apresentada por Mosston e Ashworth (figura 7) para uma apreciação dos seus contornos e elementos globais.

No que respeita ao espectro dos estilos de ensino, o principal aspeto que ganha relevo é o seu agrupamento em dois grandes *clusters*, separados por uma barreira. A base do agrupamento e divisão dos estilos de ensino relaciona-se estreitamente com os principais processos cognitivos que são dados como convergentes quando tendem para a memorização e repetição, e portanto sem desenvolvimento de novas respostas, genericamente designados por estilos de reprodução. Pelo contrário, o segundo grupo apresenta os seus estilos como divergentes quando tendem para a descoberta e produção de respostas, em que não há necessariamente um padrão a replicar, e se podem encontrar novas possibilidades tanto para o aluno como para o próprio professor, por isso designados como estilos de criação. A barreira que separa estes estilos é denominada de *limiar da descoberta* (*discovery threshold*) e representa a fronteira imaginária entre o estilo convergente que mais se aproxima dos divergentes, e o estilo divergente que mais se aproxima dos convergentes. Os autores (Mosston & Ashworth, 2008) salientam que a leitura do espectro não tem um sentido definido como se fosse aplicado algum juízo de valor sobre um grupo ou estilo de ensino melhor

que os outros. A noção que importa reter é que, dos convergentes para os divergentes amplia-se o papel do aluno na tomada de decisão, diminuindo-se por inerência o do professor, e que no sentido dos divergentes para os convergentes se verifica o inverso. O que prevalece na escolha de determinado grupo ou estilo é o objetivo de aprendizagem. Por exemplo, nos Programas Nacionais de Educação Física, o nível Avançado da Dança corresponde à criação de uma coreografia (cf. Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a), embora se definam também passos específicos que devem aparecer, mas apelando sobretudo à criatividade e competências de construção coreográfica dos alunos. Claramente, um estilo convergente só poderá prejudicar os alunos nesta tarefa, sendo o grupo de estilos divergentes mais apropriado ao desenvolvimento desses objetivos de aprendizagem. Assim, o espectro é atualmente definido por 11 estilos, a saber, dos convergentes para os divergentes: comando; tarefa; ensino recíproco; autoavaliação; e inclusivo que fecha os estilos convergentes com o limiar da descoberta. Entrado nos divergentes inicia-se a descoberta guiada; descoberta convergente; descoberta divergente; programa individual pelo aluno; desencadeado pelo aluno; e autoensino. A organização do espectro, visto a partir da ecologia da aula, coloca assim a atenção nas diferenças entre estilos mais ambíguos e de fronteiras mais largas decorrentes dos divergentes, e aqueles mais estruturados e delimitados que derivam dos convergentes. Torna-se necessário reconhecer os constrangimentos contextuais que estes estilos trazem para a gestão da aula, aspeto que raramente se traduziu na investigação sobre este modelo específico, mais estudado numa perspetiva de processo-produto (Byra, 2008; Chatoupis, 2010; Chatoupis & Vagenas, 2011) o que de alguma forma se afasta da lógica de *não versus* assumida por Mosston e Ashworth.

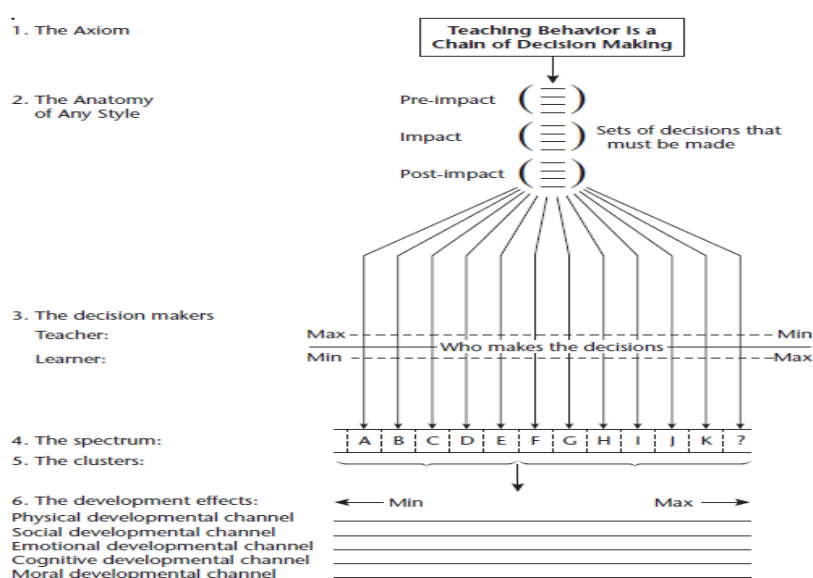


Figura 7 - Modelo teórico do espectro de estilos de ensino. Copiado de *Teaching Physical Education* (p.10), por M. Mosston e S. Ashworth, 2008, n.l.: Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Como se poderá constatar ao longo dos estudos empíricos focados na ecologia da aula, é fundamentalmente a partir da categorização de Rink (1996; Rink, French, Werner, Lynn, & Mays,

1992) que se desenvolvem os estudos ecológicos sobre o sistema de instrução, apesar de também se encontrarem outras categorizações (ou partes) inspiradas nesse e/ou no de Mosston e Ashworth (2008), embora este seja fundamentalmente estudado a partir do paradigma processo-produto. Num plano mais abrangente, os estudos ecológicos também se centram nas diferenças entre formatos instrucionais, sendo frequente encontrar focos específicos num ou noutro formato. É importante também salientar que não é possível estabelecer uma relação linear entre a tipologia de tarefas propostas por Rink e as propostas de Mosston e Ashworth, ou de Siedentop e Tannehill (2000) pois qualquer tarefa de aplicação, extensão e refinamento pode cair em qualquer um dos grupos de estilos de ensino/formatos instrucionais, sendo mais difícil poder cair em qualquer estilo específico, já que dificilmente se consegue imaginar (até aplicar) uma tarefa de aplicação a ser desenvolvida por comando.

No geral sobre a implementação de tarefas, têm-se reportado resultados que vão desde a verificação das tarefas existentes em aula, passando pela sua quantificação em volume de episódios e de tempo de aula, analisando a sua articulação em aula de modo a procurar e compreender possíveis padrões, alcançando até uma dimensão mesotemporal⁵⁴ ao estudar a articulação entre tarefas não só durante a aula, mas também ao longo da totalidade de uma unidade de ensino.

Numa sequência de estudos desenvolvidos na Universidade Ohio (América do Norte) orientados por Daryl Siedentop de onde decorrem os primeiros resultados sobre a ecologia da aula de EF, Tousignant e Siedentop (1983) foram dos primeiros investigadores a divulgar as suas conclusões. Estes autores desenvolveram um estudo intensivo multimetodológico, observando quatro turmas Norte-americanas entre o 7º e o 10º ano de escolaridade, lecionadas por três professores reportados pela qualidade das suas aulas. A observação direta não-participante decorreu durante um período de cinco a 10 semanas, num total de 127 aulas, abordando diversas matérias de ensino. Tendo em conta a natureza fundamentalmente qualitativa do seu estudo, os resultados expressam-se na categorização de elementos da ecologia da aula ao longo dos sistemas de tarefas, em que confirmaram a estrutura fundamental da ecologia da aula. Especificamente, concluíram que as tarefas se podem enquadrar sob um sistema de instrução orientado para a aprendizagem onde se encontram as atividades diretamente relacionadas com a aprendizagem e prática dos conteúdos seja ao nível motor (diferenciando-se o foco na participação dos alunos ou na qualidade das suas respostas), seja ao nível cognitivo, onde se apresentava informação e ocasionalmente se solicitava aos alunos que demonstrassem o domínio do conteúdo transmitido; ou sob um sistema de gestão, orientado para a organização da aula tal como a assiduidade e pontualidade, a manutenção do comportamento apropriado nas tarefas a par do refrear de comportamentos desapropriados, e o equipamento adequado à realização da aula. Apesar de se constatarem os sistemas do quadro original, Tousignant e Siedentop encontraram um outro conjunto de atividades enquadradas como

⁵⁴ Reportando à propriedade Tempo do modelo bioecológico.

tarefas de gestão, definidas por *tarefas de transição* (*transitional tasks*). Estas tarefas reportam-se às que os alunos têm de desenvolver para poder cumprir as exigências da instrução, ou seja, formar grupos e preparar o material. Esta noção de transição diverge ligeiramente da apresentada por Doyle (1980), que se relembra ser definido como o momento em que uma atividade finaliza e se inicia a seguinte. Tousignant e Siedentop sublinharam ainda os diferentes níveis de desafio inerentes às tarefas de instrução, influenciando as emoções e comportamentos dos alunos. Paralelamente aprofundaram a clareza e ambiguidade, detalhando três níveis denominados de clareza implícita, quando a informação era genérica e acarretava um conjunto de suposições pelos professores e seus alunos; clareza genericamente explícita, quando se detalhavam condições específicas das tarefas sem reportar objetivos ou seu significado; e clareza especificamente explícita, quando, para além das condições das tarefas, se descrimavam os seus objetivos concretos. Neste âmbito, Tousignant e Siedentop concluíram que as tarefas apresentadas de forma mais explícita refletiam respostas mais adequadas pelos alunos, enquanto as tarefas introduzidas de forma implícita criavam menos tensões no sistema de instrução por apresentarem fronteiras de resposta mais largas.

Graham (1987) foi a primeira investigadora a reportar a utilização do modelo de Rink (1985, *apud* Graham) num estudo ecológico, bem como a alcançar a dimensão mesotemporal. O seu trabalho foi predominantemente quantitativo sobre uma unidade de ensino do Voleibol a uma turma com 31 alunos do 8º ano com níveis de habilidade diferenciados, cuja escola na América do Norte era reconhecida pelo seu programa de EF, e o professor (de género desconhecido) era dado como experiente com 10 anos de prática de ensino. Nesta unidade de ensino, os objetivos de aprendizagem centravam-se no desenvolvimento técnico ao longo de 14 aulas de 35 minutos cada. Com base numa metodologia decorrente de análise do discurso, por observação indireta não-participante, Graham conseguiu determinar a natureza das tarefas de instrução e posteriormente quantificá-la, encontrando padrões de articulação entre aulas e ao longo da unidade, num total de 78 unidades de tarefas de movimento⁵⁵. O estudo revelou que a maioria eram tarefas práticas construídas em complexidade progressiva e sobre as aprendizagens anteriores, sobrepondo-se e repetindo-se em várias das aulas. Graham reporta esta organização como uma espiral sobreposta cuja operacionalização permitiu maximizar o tempo de prática dos alunos, evidenciando-se claramente uma tendência a privilegiar tarefas de refinamento e extensão, com uma expressão menor nas de aplicação. Paralelamente, a autora esclarece que ao longo da unidade foi possível verificar elementos de diferenciação do ensino, na medida em que o professor organizava os alunos por grupos de nível homogéneos e lhes proporcionava tarefas com características diferenciadas, o que nas tarefas de aplicação raramente se traduziu em aproximações da qualidade das respostas dos alunos com diferentes níveis de habilidade.

⁵⁵ Uma *Unidade de Tarefa de Movimento* (*Movement Task Unit*) compreende a informação e a prática subsequente.

Jones (1992) também procurou identificar os padrões de organização das tarefas de instrução em aula e entre aulas, a partir de um largo conjunto de observações sistemáticas não-participantes de duas professoras do 5º ano de escolaridade, oriundas de escolas diferentes em distritos Norte-americanos semelhantes. Através de uma metodologia mista, Jones observou durante o primeiro período do ano letivo um total de 34 aulas lecionadas por especialistas de EF com tempos de experiência de ensino contrastantes, mas ambas reputadas pela sua qualidade de ensino. Nessas observações a professora mais experiente, que tinha inclusivamente experiência de supervisão pedagógica ao nível de estágios, com aulas de 50 minutos cada abordou diferentes matérias. Nas observações da professora no primeiro ano de serviço, tendo sido apontada pelo seu potencial ao nível da qualidade de ensino, também com aulas de 50 minutos, foram abordadas menos matérias. Para além das suas conclusões, esse trabalho contribuiu pela divulgação pioneira de um sistema de observação baseado na sistematização da ecologia da aula, e que entretanto se afirmou como uma referência metodológica determinante para o aprofundamento do quadro teórico de base. Fala-se do *Task Structure Observation System* (TSOS) desenvolvido aquando dos trabalhos orientados por Siedentop (1994b) e focando os comportamentos de professor e alunos ao longo dos sistemas de instrução e de gestão. Importa esclarecer que esta versão do sistema integrou permanentemente as categorias de Rink (1979, *apud* Jones) sobre as tarefas de instrução, acrescentando outras tarefas relativas a ambos os sistemas. Os resultados de Jones reforçaram a saliência dos sistemas de tarefas de instrução e de gestão, sobressaindo o último como uma prioridade para as professoras observadas durante o início do ano letivo, para deixar posteriormente de o ser. Mais especificamente, a partir do TSOS, Jones categoriza as tarefas para cada um dos sistemas. No que respeita à instrução, os tipos de tarefas replicam o quadro de Rink com as suas características de informação, extensão, refinamento, e aplicação. Paralelamente é introduzida uma nova tipologia denominada de *revisão* (*reviewing*) relativamente às tarefas que são repetidas de aula para aula. Para o sistema de gestão identificam-se as tipologias de tarefas de *conduta* (*conduct*); *organização* (*organization*); *transição* (*transition*), e *rotina* (*routine*). A partir desta categorização, Jones identificou com maior frequência as tarefas de informação (52, 27.81%), revisão (70, 37.43%) e aplicação (22, 11.76%), bem como reportou um padrão de organização da aula desencadeada por uma relação sequencial entre tarefas de informação, extensão, e aplicação, privilegiando-se por isso em cada aula a progressão das habilidades e a sua contextualização em situações formais. Entre aulas a autora encontrou sobretudo um padrão de tarefas de revisão que permitia integrar o conhecimento sobre as tarefas. No conjunto, constata-se assim que nas aulas observadas por Jones emerge declaradamente o sistema de tarefas de instrução como o principal foco das professoras, em que o sistema de gestão proporcionava uma estabilidade contextual através da estrutura e rotinas que facilitava o desenvolvimento do primeiro. Concretamente, a autora esclarece que o sistema de instrução das duas professoras focava as aprendizagens motoras e a condição física, apesar da clara diferença no volume de matérias abordadas por cada professora. Jones observou ainda os níveis de

clareza e ambiguidade das tarefas, utilizando uma categorização próxima da utilizada por Tousignant e Siedentop (1983), ao diferenciar três níveis de tarefas com clareza implícita, parcialmente explícita e totalmente explícita. Assim sendo, Jones concluiu que, no geral, as professoras comunicavam as tarefas de forma parcialmente ou totalmente explícita. Especificamente, a professora mais experiente revelou tarefas totalmente explícitas durante 51% do tempo para o sistema de gestão e 60% para a instrução, enquanto a professora menos experiente revelou clareza parcialmente explícita em 59% do tempo de gestão e totalmente explícita em 56% do tempo de instrução. Neste último caso, a autora verificou que a utilização maioritária de formas parcialmente explícitas no sistema de gestão derivava do treino e conhecimento prévio pelos alunos. Esta clareza e estabilização de rotinas instrucionais e de gestão, a par da interação entre os sistemas correspondentes, permitiam um aumento do tempo dedicado à instrução, bem como um cumprimento constante das tarefas pelos alunos, apesar da relativa baixa qualidade das respostas, mas sempre com baixos índices de comportamentos fora da tarefa abaixo dos 10%.

Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward e Rauschenbach (1994) estudaram as ecologias de 11 professores de EF do ensino secundário, oriundos de uma grande diversidade contextual na realidade Norte-americana que claramente merece destaque ao nível dos padrões e particularidades relatados. Os professores alcançavam assim o contexto suburbano e urbano, em ambos os casos representando os géneros masculino e feminino. Cada um desses professores foi observado numa unidade por eles considerada como “forte”, o que se traduziu num total de 72 aulas. Cada unidade centrava-se numa matéria de ensino. No seu estudo de metodologia mista, incluindo-se o TSOS, os autores procuraram descrever e analisar o trabalho desses professores a partir de duas perspetivas: a curricular e a instrucional ou letiva. Na perspetiva curricular foi-lhes possível constatar um afunilamento do tempo-programa emanado pelas orientações distritais curriculares que, em regra, assumia aulas de 45-50 minutos, para um tempo útil a variar entre os 15-17 minutos (e.g. Escola Colonial) e mais de 40 minutos (e.g. Escola Welsh). Esta diversidade de tempos curriculares derivava por um lado de elementos regulamentares e contextuais das respetivas escolas, bem como de opções letivas pelos professores. Relativamente aos fatores contextuais da escola, contavam-se por exemplo as relações entre espaços da escola, que faziam aumentar o tempo de deslocamento dos alunos até ao espaço de aula de EF em que no caso concreto dos tempos de transição chegavam acima dos 30% (e.g. Escola Colonial: 9 episódios = 33.8% do tempo de aula). Por contraste, depararam-se com tempos bastante inferiores que chegavam a 5% do tempo útil, podendo-se inclusivamente encontrar nesse tipo de casos bastantes episódios (e.g. Escola Welsh: 43 episódios = 6.3% do tempo de aula). Ao nível das opções de ensino verificaram que a seleção das matérias, os modelos de ensino adotados pelos professores, ou rotinas de gestão como a chamada feita no início da aula ou durante uma atividade afetava os tempos de prática cognitiva por vezes com tempos abaixo dos 10% (e.g. Escola Weber: 7 episódios = 7.1% vs Escola Hall: 10 = 15.1% ou Escola Welsh: 44 episódios = 21.9%) e motora em que apenas dois casos tiveram mais de 60%

contrastando com casos com tempos próximos ou abaixo dos 40% (e.g. Escola Weber: 28 episódios = 38.6% ou Escola Ferry: 26 episódios = 40.1% vs Escola Cedar: 26 episódios = 62.4% ou Escola Welsh: 61 episódios = 67.8%). Especificamente sobre as tarefas do foro cognitivo, Siedentop e seus colegas denotaram a variação entre episódios longos de explicação de conteúdos ou de regras, e episódios de curta duração que se reportavam a feedbacks de grupo focados na extensão ou refinamento dos conteúdos. No conjunto das tarefas de instrução, o rácio de tarefas/aula encontrou-se bastante diversificado entre 3.7 a 8.1. Os autores reportaram ainda um total de 97 (28.3%) tarefas de informação contra 246 de prática, das quais 94 (27.4%) eram aplicação de conteúdos. No que respeita à informação sobre as atividades, a maioria era parcialmente explícita, traduzindo-se em modificações regulares pelos alunos por se assumirem enquadradas nos limites das tarefas. Não obstante, para a generalidade dos casos, o clima instrucional foi dado como “casual” à semelhança do tratamento processual do currículo já apontado anteriormente, com falta de intensidade nos sistemas de instrução e de gestão, mesmo para professores em que se verificaram melhores indicadores de gestão de aula, como maiores tempos de prática e oportunidades de resposta. Os autores reportam a este respeito que a generalidade dos professores concordava com essa perceção e consentia a falta de intensidade associando-a por vezes à competição que era desvalorizada.

Hastie tem assumido a continuidade do estudo da ecologia da aula contribuindo para o avançar do modelo. No seu trabalho inicial de 1995 analisou um campo-aventura de exploração da natureza em três turmas Australianas de rapazes do 10º ano, onde os alunos iam para esse campo pelo terceiro ano consecutivo como parte do seu currículo informal já que não havia uma classificação em jogo. Cada turma passava uma semana nesse campo, sendo dividida pelos dois professores, também eles do género masculino, sendo estudada com recurso à observação etnográfica em que Hastie integrava todas as tarefas menos as de gestão. No que respeita às tarefas do campo, o autor esclarece que se apresentavam como sendo de complexidade superior às que os alunos tinham experienciado em anos anteriores. Adicionalmente apresentavam grande ambiguidade já que se solicitava que os alunos desenvolvessem as suas respostas, bem como tinham liberdade para determinar o tempo de que dispunham para alcançar os objetivos, e nalguns casos até a dificuldade inerente. Apesar das claras diferenças contextuais comparativamente às aulas de EF, Hastie lança implicações para o contexto escolar no que respeita às tarefas e sua implementação. Uma das implicações é que o professor deve ser capaz de proporcionar um conjunto diversificado de tarefas numa mesma turma, privilegiando a incerteza e o desafio, o que acarreta dificuldades de gestão pois representam o tipo de tarefas que aumenta as exigências ambientais da sala de aula. O autor sugere por isso como crucial para alcançar os níveis ótimos de ordem em aula a natureza da tarefa, apontando para a relevância do seu significado e da sua relação com a acomodação dos diferentes níveis dos alunos.

Posteriormente, Hastie e Vlaisavljevic (1999) analisaram a ecologia de aulas de EF em função do maior ou menor domínio das matérias, designado como conhecimento do conteúdo (Shulman,

1986b) reportado por nove professores de uma escola secundária Australiana. A sua experiência de ensino variava entre seis a aproximadamente 40 anos de prática profissional, e todos altamente reputados pela respetiva administração escolar. Estes professores foram observados na sua prática letiva durante duas aulas cada um, respetivamente nas matérias de maior e menor domínio do conteúdo, sendo esta a variável discriminante sobre a qual exploraram as diferenças nas ecologias observadas. Estas observações decorreram na terceira semana de uma unidade composta por um total de cinco semanas em que as quatro primeiras eram de aquisição motora e a quinta dedicada à aplicação dos conteúdos em situações formais. Esta organização de planeamento preconizava uma orientação coletiva do respetivo grupo disciplinar de EF, com três aulas semanais de 45 minutos cada alcançando diversas matérias de ensino. Os autores esclarecem que os professores reuniam inicialmente com os alunos num espaço que não o da aula, criando-se uma redução do tempo programa entre sete a 10 minutos devido à necessária deslocação. Adicionalmente, os autores também reportam que o tempo de prática alcançava 62% a 70% de tempo útil, caracterizando-se essa prática fundamentalmente por um ensino direto, com tarefas do estilo comando, sem qualquer estilo divergente, e também como consequência com o processo de responsabilização exclusivamente protagonizado pelo professor. Apesar da referência aos estilos de ensino encontrados, os autores sustentaram a sua análise quantitativa das tarefas a partir do quadro de Rink (1993, *apud* Hastie & Vlaisavljevic). Hastie e Vlaisavljevic verificaram então que nas matérias mais dominadas pelos professores o número total de tarefas era significativamente superior, com reflexos também significativos no maior volume de tarefas de extensão. Para qualquer outra tipologia de tarefas, apesar de também se encontrarem mais tarefas de informação e de refinamento, não se registaram diferenças significativas. Hastie e Vlaisavljevic atribuem por isso as diferenças encontradas nas tarefas ao maior domínio do conhecimento do conteúdo reportado pelos professores. Introduzem-se assim elementos extrínsecos à ecologia da aula, neste caso relativos às características dos professores; algo que até então era dado pelos autores como uma lacuna nas preocupações em investigações a partir deste modelo.

Num outro estudo protagonizado por Hastie (2000) foi analisada a ecologia de uma época de *Sport Education*, um modelo particular de ensino da EF⁵⁶ decorrente do trabalho prévio de Siedentop (1994a). Este modelo assenta numa base de desenvolvimento desportivo, em que os alunos assumem todos os papéis e funções inerentes ao contexto desportivo de uma dada modalidade desportiva, como sejam os de treinador, árbitro, cronometrista, jogadores e até público, ao longo de uma unidade de ensino que, neste caso é denominada de “época”, e que culmina com

⁵⁶ Não cabendo neste trabalho a discussão sobre o modelo *Sport Education*, Siedentop e Tannehill (2000) introduzem-no como um modelo curricular de tema-principal (a par de *Developmental Physical Education*, *Adventure Education*, e de *Physical Activity, Fitness, and Wellness Education*). Neste trabalho, tal como apresentado por Dyson, Griffin, e Hastie (2004), a perspetiva sobre o *Sport Education* é a de um modelo de ensino, pois entende-se que ele não é um currículo em si mesmo mas antes uma forma de tratar, organizar, e avaliar as matérias de ensino, tal como o é o *Cooperative Learning*, um modelo introduzido por Siedentop e Tannehill enquanto “formato instrucional”.

uma competição entre as equipas da turma e respetiva celebração. Importa detalhar acerca deste modelo um dos seus elementos mais particulares do ponto de vista da gestão da aula e que se prende com o papel dos alunos que assumem a função de treinador, assumindo progressivamente mais responsabilidades na gestão da aula enquanto o professor reduz o seu papel nesse processo, já que segundo Hastie:

while sport education is still under the overall leadership of the teacher, students complete much of the micromanagement within seasons. Concurrently, many of the tasks in sport education are student driven, suggesting an entirely different picture of the ecology of such a setting (2000, p. 357)

Neste sentido, Hastie (2000) indica que uma das questões que mais premência adquire no estudo da ecologia da aula sustentada neste modelo deriva da verificação de elevados níveis de entusiasmo no envolvimento dos alunos associadas a um modelo com tarefas menos explícitas ou com uma supervisão menos direta pelo professor, mais característica de modelos de ensino centrados no aluno. Para melhor ilustrar a transição de papéis, através da figura oito pode-se verificar que o professor inicialmente assume os papéis e funções “normais”, ou seja, o centro da cadeia decisional, para, ainda antes do meio da época, a gestão das situações, onde se incluem decisões sobre as tarefas de aprendizagem, passar para os alunos-treinadores. No entanto, enquanto esses experienciam uma abordagem centrada no aluno, os seus pares mantêm-se num modelo de instrução direta, mediado pelos alunos-treinadores, o que cria um paradoxo interessante em relação às premissas epistemológicas de aprendizagem inerentes ao modelo, cuja discussão não cabe neste trabalho mas certamente merece reflexão.

ECOLOGICAL OF SPORT EDUCATION

359

Table 1 Floor Hockey Season Plan

Lesson content		Teacher's role	Students' roles
1	Introduction Rules to game Beginning skills Team allocation	Class leader Present team lists Discuss roles Discuss fair play	Participant Determine team roles Decide on team name
2-6	Whole class skill instruction	Class leader	Participant
7-12	Preseason scrimmages Players learn and practice duty roles	Head coach Referee advisor	Coaches, players Learn duty role
13-18	Formal competition	Head coach Program manager	Coaches, players Duty team roles
19-22	Play-offs	Program manager	Coaches, players Duty team roles
23	Championship game Awards presentations	Program manager Master of ceremonies	Coaches, players Duty team roles

Figura 8 - Exemplo de uma época de *sport education*. Copiado de “An ecological analysis of a sport education season”, por P. Hastie, 2000, *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, p.359.

Concretamente sobre o estudo em causa, Hastie (2000), através de uma abordagem multimetodológica, centrou a sua observação indireta na época de uma das equipas, que era

composta por oito alunos (quatro rapazes, dois caucasianos e dois afro-americanos, e quatro raparigas todas caucasianas) do ensino médio Norte-americano com níveis heterogéneos de habilidade. As equipas tinham sido previamente formadas atendendo a uma distribuição equitativa de rapazes e raparigas e de níveis de habilidade por equipa, procurando ainda evitar as relações sociais mais frágeis, numa turma de 72 alunos. O professor da turma, masculino e com sete anos de experiência de ensino todos passados na escola em causa, dominava o modelo de *sport education*, contando com o apoio logístico de dois auxiliares mas ambos com poderes de instrução e gestão da aula que foram mantidos ao mínimo. O capitão da equipa-caso era de etnia afro-americana e com elevado nível de habilidade, tendo sido selecionado pelos seus pares e instruído pelo professor sobre as suas funções. A época (figura oito) teve uma duração de 23 aulas em aulas diárias com a duração de 35 minutos cada. Hastie, partindo da categorização de Rink (1998, *apud* Hastie), verificou que 71% do tempo de aula foi passado em tarefas práticas de instrução com 53% dessas tarefas definidas como refinamento e 38% de extensão. O restante tempo dedicou-se à demonstração das tarefas com 13% do tempo, e o sistema de gestão ocupou 16% do tempo de aula do professor. Por sua vez, quando a responsabilidade passou para os alunos, o autor verificou que o capitão passou 52% do tempo em tarefas práticas de instrução dedicando 43% desse tempo ao refinamento e os mesmos 43% à aplicação, sendo as tarefas de extensão claramente reduzidas em oposição às usadas pelo professor ocupando 14% do tempo. O restante tempo usado pelo aluno dividiu-se em 23% para a demonstração das tarefas, ficando as tarefas de gestão com 25% do tempo de aula. Apesar das diferenças de gestão entre professor e aluno-treinador, Hastie relata que a qualidade da prática dos alunos desta equipa, dada pelas oportunidades de resposta e sucesso das mesmas, se aproxima entre professor e capitão para todas as categorias de tarefas práticas. Estes dados merecem dois destaques no que respeita aos sistemas de tarefas de instrução e gestão na ecologia suportada por este modelo. Por um lado, a verificação de que quando o aluno assume a responsabilidade pela gestão das aprendizagens da sua equipa, o tempo de prática vê-se claramente reduzido, em quase 20%, neste caso específico correspondente a 32 minutos, ou seja a quase totalidade de uma aula para os colegas da equipa. Acresce que o capitão não é contemplado com tempos de prática motora por se encontrar em funções de supervisão e responsabilização, e, no limite, num modelo de ensino diferente daquele em que se encontram os seus colegas. Em segundo lugar, as tarefas de extensão, enquanto elemento de progressão das aprendizagens, são também reduzidas aquando da responsabilidade do aluno, neste caso em 24% correspondente a 20 minutos de aula, salientando por isso um padrão de articulação das tarefas essencialmente alternado entre refinamento e aplicação. A este respeito, o elemento tempo talvez possa acrescentar outra dimensão de análise, na medida em que o conjunto de aulas da responsabilidade do aluno se aproximava mais do final da época, podendo levar a um aumento do foco de tarefas de aplicação, sem se perceber se teriam um carácter dirigido ou livre. Na relação genérica com a qualidade da prática dos alunos, apesar da sua proximidade relativa entre professor e capitão, apenas nas tarefas de refinamento em

ambos os casos se encontra uma proximidade na qualidade pedagógica dessa dimensão entre colegas com níveis de habilidade diferentes. Por outro lado, a dimensão da turma com 75 alunos, certamente é um fator relativo ao elemento contexto a levar em linha de conta, na medida em que mesmo atribuindo a responsabilidade ao capitão a sua equipa conseguiu mais de metade do tempo de aula em prática, embora sem alcançar uma maior qualidade da prática para os alunos menos habilidosos.

Sinelnikov (2007), também baseado no estudo multimetodológico da ecologia de aulas conduzidas sob o modelo *sport education*, lecionou e observou indiretamente uma época de Basquetebol. Cada época era composta por 18 aulas, em duas aulas semanais com a duração de uma hora, lecionadas a cada uma de duas turmas do 9º ano, num total de 42 alunos Russos, esclarecendo-se que nenhum desses alunos tinha tido contacto prévio com este modelo e em que a classificação dos alunos a EF era somente dada em função de testes de condição física. Sinelnikov, enquanto professor “não oficial” da turma (não era professor da escola mas já lá tinha lecionado), assumiu o processo ensino-aprendizagem da EF nessas turmas, num modelo semelhante ao anteriormente referenciado a propósito do estudo de Hastie (2000). Focando os resultados sobre as tarefas, Sinelnikov refere que tanto as tarefas de instrução como as de gestão eram regularmente transmitidas com elevado nível de clareza, embora algumas se caracterizassem pela ambiguidade por não terem uma resposta pré-definida. Este aspeto, segundo Sinelnikov, levantou alguns níveis de menor envolvimento nas tarefas sem que isso se traduzisse em indisciplina pelos alunos, mas sim em dificuldade de realização das tarefas; aspeto que se reporta ir sendo suplantado no decorrer da época por habituação à tomada de decisão. No que respeita ao tempo dedicado às tarefas, Sinelnikov reporta uma variação de valores que tende para a diminuição do tempo dedicado ao sistema de gestão (30% para 10%). Ao nível do sistema de instrução, relata também uma alteração semelhante à verificada em Hastie. Nesse sentido as tarefas de refinamento ocuparam a maior fatia de tempo no início da época, invertendo com as de aplicação durante o meio e o final da época com valores na ordem dos 50%, embora não se identifiquem as diferenças ao nível da gestão do professor e do aluno como aconteceu no estudo de Hastie. No entanto, Sinelnikov esclarece que também se encontraram diferenças nas respostas dos alunos, com as tarefas que foram da sua responsabilidade a revelarem mais qualidade do que quando a responsabilidade passou para o aluno, replicando a diminuição verificada em Hastie para os alunos, e para o aluno-treinador. Reforçam-se por isso as reflexões levantadas relativas ao ensino por este modelo que implica assumir a diminuição de tempos e da qualidade da prática da generalidade dos alunos, atribuindo uma responsabilidade intrínseca aos alunos-treinadores sobre a aprendizagem dos seus pares.

Outro modelo particular de ensino aplicado ao contexto disciplinar da EF em que se introduziu o estudo da ecologia da aula foi o *Cooperative Learning*, com os trabalhos de Strachan (1996) e de Dyson, Linehan, e Hastie (2010). Segundo estes autores, encontram-se diversas abordagens a este modelo, embora a sua generalidade se possa suportar em elementos críticos avançados por Johnson

e Johnson (1998, *apud* Dyson, Linehan, & Hastie). Dyson, Linehan, e Hastie, afirmando que o ensino através deste modelo partilha de objetivos semelhantes aos desenvolvidos pelo *sport education*, fundamentalmente por convergirem numa orientação de ensino tendencialmente construtivista (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004), esclarecem que no *sport education* se assume mais a responsabilidade coletiva em detrimento da individual, partilhando a divisão da turma em pequenos grupos de níveis heterogêneos de habilidade em que os alunos cooperam entre si de modo a completarem as tarefas propostas, alcançando objetivos coletivos. Num outro plano de discussão podem-se inclusivamente levantar questões de cariz sociológico como a igualdade de oportunidades, já que os estudos sobre *sport education* parecem reportar uma tendência em que os alunos mais habilidosos, porventura até rapazes, recebem mais frequentemente a função de treinadores. Embora os autores refiram que o *cooperative learning* parece mais ajustado a níveis do ensino básico do 1º ciclo, Strachan desenvolveu o seu estudo numa escola Canadiana com o 3º ciclo numa turma de 24 alunas do 8º ano que estavam a experienciar este modelo pela primeira vez, e com uma do ensino secundário com uma turma de 23 alunas do 11º ano que viviam há quatros anos a experiência em aulas conduzidas por *cooperative learning*. Strachan, suportada numa metodologia mista onde integrou uma versão modificada do TSOS de Siedentop (1994b), foi então estudar a ecologia dessas aulas cuja matéria de ensino era o Andebol, ao longo de uma unidade de 10 aulas para ambas as turmas lecionadas pela mesma professora. Essa foi selecionada com base no reconhecimento da sua qualidade de ensino pelos seus pares, diretor de escola, e académicos, contando 23 anos de experiência de ensino, tendo começado a incorporar o modelo de *cooperative learning* nas suas aulas nos últimos quatro anos de ensino. As alunas foram previamente classificadas pela professora em três níveis de habilidade. Strachan centrou a sua atenção por observação não-participante no sistema de instrução tendo encontrado bastantes semelhanças nos padrões das duas turmas no que respeita às tarefas e sua implementação pela professora, atribuindo-se as diferenças fundamentalmente aos níveis de ensino das turmas. Mais concretamente, o tempo dedicado às tarefas de gestão variou entre 0.8% e 2.4%, numa média de 1.1% para o 8º ano, enquanto para o 11º ano se encontraram apenas dois episódios variando entre 2.0% e 6.1% do tempo de aula, numa média de 0.8%. Strachan esclarece que os episódios de gestão, com valores especialmente baixos em ambos os casos, se verificaram fundamentalmente na primeira metade de cada unidade, o que permitiu que o tempo das tarefas de aprendizagem aumentasse progressivamente variando entre 42.5% e 73.8%, com uma média de 60.8% para o 8º ano. No caso do 11º ano, apesar de se ter encontrado uma média de tempo de prática motora superior (65.2%), a tendência de aumento não foi tão pronunciada, provavelmente por essa tendência se ter encontrado ao nível dos tempos de espera que começaram em 2.3% e finalizaram com 26.1%. Independentemente disso, em ambos os casos verificaram-se reduções ao longo da unidade relativamente aos tempos de informação em que no 8º iniciou com 32.5% e terminou com 9.3%, numa média de 11.7%, enquanto para o 11º partiu dos 15.0% finalizando com 6.3%, numa

média de 11.1%. Já os de transição revelaram alguma estabilidade no 8º começando com 6.8% e acabando com 8.5%, numa média de 6.7%, e um decréscimo no 11º começando com 7.7% e acabando com 4.4%, numa média de 7.7%. No que respeita especificamente à distribuição das tarefas de aprendizagem, as respeitantes ao refinamento viram-se aumentadas na turma do 8º ano passando de 19.6% para 30.1%, com uma média de 16.4%, bem como as de aplicação que foram as mais regulares passando de 17.1% para 54.8% com uma média de 50.7%. Por contraponto, as de extensão apenas ocorreram em três aulas numa média de 3.4% e em que o maior valor foi alcançado logo na primeira aula com 20.7% do tempo de tarefas de aprendizagem, assemelhando-se às tarefas de rotina que também tiveram reduzida expressão ao longo da unidade aparecendo apenas nas duas primeiras aulas com uma média de 4.9%. Especificamente as tarefas cognitivas que assumem particular protagonismo neste modelo pela necessidade de discussão entre os alunos para alcançar o sucesso das tarefas, os tempos também aumentaram variando ao longo da unidade entre 9.5% e os 38.2% com uma média de 21.2%. Na turma do 11º os padrões foram semelhantes em que as tarefas de refinamento e aplicação assumiram maior protagonismo respetivamente com uma média de 15.7% e 46.7%, embora Strachan apenas reporte o aumento das primeiras de 11.3% para 37.5%. As tarefas de extensão também foram utilizadas em menos de metade das aulas com tempos a variar entre os 3.7% e os 9.5%, numa média de 2.6%. No caso das tarefas cognitivas o padrão foi contrário ao encontrado no 8º ano, reportando uma tendência de decréscimo começando com 47.3% e finalizando com 12.0%, numa média de 16.5%. Strachan salienta ainda uma diferença verificada entre as turmas no respeitante à clareza das tarefas motoras *versus* clareza das tarefas cognitivas. Se as primeiras eram em regra totalmente explícitas para o 8º e 11º, as segundas eram diferenciadas com a turma do 8º a receber informação totalmente explícita e o 11º a receber informação parcialmente explícita, o que era atribuído pela professora à promoção do amadurecimento social. Em ambas as turmas, Strachan verificou elevados índices de qualidade de respostas das alunas cuja especificação se reserva para uma fase mais oportuna.

Na linha deste modelo aplicado ao 1º ciclo, Dyson, Linehan, e Hastie (2010) foram estudar a ecologia de duas unidades de ensino totalizando 24 aulas sobre diferentes habilidades, ao longo de 15 semanas com duas aulas semanais de 30 e 45 minutos. As unidades foram lecionadas por uma professora com 8 anos de ensino na sua escola e com 10 anos de ensino no total, externamente reconhecida pela sua qualidade e treinada no âmbito do estudo para usar este modelo específico comprovando-se o seu cumprimento de todos os requisitos para se poder assumir que as aulas foram exclusivamente conduzidas por *cooperative learning*. A sua classe era composta por duas turmas do 3º e 4º ano, num total de 47 alunos, com 25 raparigas e 22 rapazes, a maioria dos quais caucasiana misturada com outras etnias de menor expressão quantitativa na turma como afro-americanos, asiáticos, e hispânicos. A observação direta não-participante das aulas suportou-se na mesma versão modificada do TSOS usada por Strachan e revelou, entre o primeiro e o último terço da respetiva unidade, decréscimos significativos ($\alpha=0.05$) em tarefas de informação (de 27.95%

para 17.42%), nas tarefas de gestão (1.99% para 0.00%), nas tarefas de transição (15.48% para 8.05%), e nos tempos de espera (9.51% para 4.42%). De forma concorrente, verificaram-se incrementos significativos nas tarefas práticas ao nível das de refinamento (1.26% para 13.14%), de extensão (7.45% para 19.58%), e de aplicação (2.60% para 14.31%). As tarefas cognitivas/sociais mantiveram-se sem alterações significativas, rondando valores acima dos 20% ao longo da unidade. Claramente, o sistema de gestão ocupou menos tempo ao longo de toda a unidade, verificando-se inclusivamente o seu decréscimo em detrimento do aumento do sistema de instrução, incluindo a maioria de tarefas de extensão como elemento de progressão das aprendizagens, mas também um volume considerável de tarefas de refinamento que terão permitido aos alunos estabilizar essas aprendizagens.

Numa lógica de discussão focada entre abordagens com tarefas de ensino centradas no professor - ou behavioristas - e centradas no aluno - ou (socio) construtivistas - Schleicher (2011) analisou a base de dados do TALIS relativa ao ano letivo 2007-2008 num estudo que evidenciou que para a educação física os seus professores relatam mais frequentemente o uso equitativo entre abordagens behavioristas e abordagens (socio) construtivistas. Este padrão, segundo Vieluf e seus colegas caracteriza o perfil de práticas reportadas por mais de metade dos professores portugueses das diversas áreas, entre as quais a educação física (Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012). Pelo estudo de Schleicher, a educação física surgiu ainda como sendo a única disciplina do currículo a reportar esse padrão, já que na generalidade das outras disciplinas apenas se reporta acima da média o uso de abordagens behavioristas. Vieluf e seus colegas também verificaram que, ao nível específico do contexto Português, elementos relativos às crenças de autoeficácia dos professores, a disciplina de ensino, o género, a experiência de ensino, a participação em envolvimento colaborativos de desenvolvimento profissional, e o reforço positivo sobre práticas inovadoras de aprendizagem surtiam efeito na adoção de práticas (socio) construtivistas sobre as behavioristas, e que mais facilmente alternavam entre uma e outra. Schleicher, convergindo com Doyle (1985a, 1986, 2006), também sugere que as abordagens centradas no professor apresentam maior facilidade de gestão da aula, parecendo verificar-se a associação de alguns constrangimentos contextuais às práticas reportadas pelos professores, como o tamanho ou a heterogeneidade da habilidade da turma.

Graber (2001), assumindo esta discussão do ponto de vista dos estilos de ensino por Mosston e Ashworth (2008), sumaria que a investigação sugere que: a) é a combinação dos estilos que melhor se relacionam com a aprendizagem dos alunos por oposição ao melhor estilo ou grupo; e b) alunos menos habilidosos parecem reagir melhor a estilos centrados no professor, enquanto alunos mais habilidosos parecem reagir melhor a estilos centrados no aluno, o que induz e sustenta a ideia de diferenciação do ensino, verificada também nos estudos da ecologia da aula. Por sua vez, Byra (2008) sumaria que ao nível dos estilos centrados no professor, o estilo tarefa tem sido o mais estudado, sugerindo ser o mais usado pelos professores de educação física, havendo estilos que

ainda não foram alvo de qualquer investigação. Paralelamente, ao nível específico do estilo inclusivo, pertencente ao grupo convergente mas cujas fronteiras são explicitamente largas permitindo modificações pelos alunos, parece ser dos que acomoda melhor as respostas dos alunos, embora os resultados se reportem especificamente ao nível do 5º ano de escolaridade. No que respeita aos estilos divergentes, um elemento que parece crítico é a sua dependência da capacidade do professor em os usar. Na perspetiva da ecologia da aula isso aponta para a interação com o sistema de gestão da aula, e pode clarificar o porquê de se terem reportado resultados semelhantes na aprendizagem cognitiva entre estilos divergentes e convergentes para populações do 1º ciclo. De uma forma geral, a investigação das tarefas a partir deste modelo teórico encontra fundamentalmente suporte no modelo de investigação processo-produto (Chatoupis & Vagenas, 2011). Chatoupis (2010) apela a alterações e correções fundamentais de ordem concetual-metodológica na investigação sobre este modelo, de algum modo contrapondo Gettinger e Kohler (2006), relativamente aos problemas de validade ecológica. Pode-se por isso complementar a sua perspetiva, ao suscitar a investigação ecológica a integrar este quadro de referência para compreender como é que as tarefas de diferentes estilos ou *clusters*, influenciam a dinâmica ecológica da aula com referência ao currículo e aos objetivos principais dos estilos evidenciados pelos professores.

Em Portugal, a investigação ecológica sobre a sala de aula não tem refletido a maior tendência internacional, falhando por isso em repercutir os seus contributos críticos na melhoria da qualidade de ensino evidenciada na literatura (Hastie & Siedentop, 1999, 2006; Siedentop, 2002; Siedentop & Tannehill, 2000). Onofre (2000) foi pioneiro em introduzir o paradigma da ecologia da aula no estudo da qualidade de ensino da educação física em Portugal, articulando esse modelo com os seus predecessores e outros constructos complementares (aqui à semelhança do estudo de Hastie e Vlaisavljevic, 1999), designadamente o sentimento de autoeficácia e as fontes de conhecimento dos professores. Com uma abordagem multimetodológica, o autor analisou as aulas de quatro professores com níveis diferenciados de autoeficácia, todos lecionadores do 3º ciclo do ensino básico em escolas diferentes, alcançando ainda diferentes níveis de experiência de ensino. Essa, para o grupo de baixa autoeficácia, variava nas duas professoras entre 3 e 15 anos de ensino, enquanto no grupo com maior autoeficácia a experiência de ensino variava entre 4 (único caso de professor do género masculino) e 19 anos no segundo caso deste grupo. Onofre observou de forma indireta 8 aulas de cada professor, correspondentes a matérias reportadas com maior e menor nível de conhecimento. Com base numa versão do TSOS⁵⁷ modificada pelo autor, Onofre encontrou diferenças significativas ($\alpha=0.05$) ao nível multicaso entre os dois grupos de professores. Assim, os que apresentavam maior sentimento de autoeficácia centraram mais o seu tempo de aula na

⁵⁷ Esta versão modificada do TSOS adotada por Onofre acabou por ser a utilizada neste trabalho, razão pela qual se reserva a sua apresentação e esclarecimento das dimensões e categorias de análise para uma fase posterior deste documento, concretamente na segunda parte dedicada à Metodologia.

dimensão da instrução, fundamentalmente ao nível da informação inicial com mais clareza e usando outras fontes de informação para aprofundar o esclarecimento das tarefas; e ao nível da avaliação final, no respeitante ao maior tempo passado nessa atividade, bem como a sua maior clareza, sendo a forma implícita mais usada pelo grupo de professores com menor sentimento de autoeficácia. Relativamente à dimensão gestão, as diferenças foram também significativas, outra vez em favor dos professores com maior sentimento de autoeficácia que revelaram melhores índices de qualidade de ensino devido à menor expressão temporal dessas tarefas nas suas aulas. De forma concorrente, os resultados sobre a prática dos alunos indicam diferenças significativas para mais respostas positivas com o grupo de professores de maior autoeficácia, a par de mais respostas negativas com comportamentos fora da tarefa para o outro grupo, tanto para o sistema de instrução como para o sistema de gestão. Dentro do grupo de autoeficácia mais elevada, a experiência de ensino sugeriu ampliar algumas das diferenças encontradas ao nível da gestão do tempo dedicada aos sistemas de tarefas, em que a professora mais experiente se diferenciou significativamente do professor menos experiente por usar mais regularmente outros meios na informação como forma de aumentar a clareza; atribuindo mais tempo a tarefas práticas em contextos de grupo/tarefa, por oposição ao professor com mais tempo dedicado a tarefas de contexto massivo simultâneo. Igualmente a professora proporcionava uma avaliação final mais explícita, dedicava mais tempo na manipulação do material, e menos tempo nas tarefas de transição. Diferenças significativas entre estes professores nas respostas dos alunos apenas são reportadas para as transições, em que a professora mais experiente conseguiu mais respostas positivas pelos alunos, e o professor menos experiente mais comportamentos fora da tarefa. Ao nível do grupo com menor sentimento de autoeficácia, o maior relevo das diferenças significativas reportadas vai para o maior volume de comportamentos fora da tarefa na professora menos experiente.

Pedroso (2004), ao usar a mesma versão de TSOS adaptada por Onofre, contribuiu para o estudo da ecologia das aulas no contexto da educação física em Portugal com um trabalho que integrou as variáveis de pensamento de professores e alunos, entre outros focos, sobre a ecologia das aulas de educação física. No seu estudo, tanto a base instrumental de seleção dos casos de alunos para observação relativa à escala sobre a agenda social, como a processual onde foram escolhidas turmas de professores diferentes embora da mesma escola, levantam alguns problemas que oportunamente se referirão durante a apresentação da metodologia. Contudo, pela proximidade ao estudo de Allen ao agrupar os alunos em classes de objetivos de participação que introduz novidade no contexto da educação física no geral, e em particular no Português, apresentar-se-ão os principais resultados, aos quais se adianta a devida cautela. Partindo da observação em duas turmas a alunos com diferentes orientações de agenda social, em que três desses alunos eram de uma turma do 6º ano (um de orientação académica, outro de orientação esportiva, e o último de orientação social), e dois de uma turma do 9º (um de orientação académica e outro de orientação esportiva), o autor verificou que na primeira turma tanto as tarefas de instrução como as de organização

rondavam os 40% em número de episódios, embora o tempo dedicado recaísse sobre as aprendizagens dos alunos com valores a rondar os 60%, e em 20% para a sua organização. Na organização, as tarefas de transição (18%) e de gestão do material (10%) ocupavam respetivamente a maior fatia de episódios e de tempo, enquanto na instrução os episódios repartiam-se entre a informação e a prática, cujo tempo dedicado à última era também mais expressivo com valores a rondar os 50%. Na turma do 9º ano, apesar da proximidade da percentagem de episódios de organização e de instrução que rondava os 45% igualmente com maiores fatias para as transições (aproximadamente 20%) e para a informação e prática (perto de 20%), os tempos dedicados aos respetivos sistemas eram claramente diferentes entre si, e dos da turma do 6º ano. Concretamente, o sistema de organização ocupava uma fatia de tempo equivalente a 15%, enquanto as tarefas de aprendizagem representavam 75% ou mais do tempo da aula, sempre com valores de prática acima dos 60%. Paralelamente, Pedroso verificou que os alunos respondiam de forma mais congruente em tarefas motoras claramente explicitadas com comunicação mista, orientadas para contextos de jogo ou massivos simultâneos. Em ambas as turmas, o facto de os valores não diferirem globalmente entre as classes de agenda social, entende-se como reforço da importância do professor na gestão da aula apesar da influência dos alunos.

Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), igualmente suportados pelo trabalho inicial de Onofre, também têm procurado detalhar a ecologia das aulas de educação física Portuguesas considerando o contexto do trabalho coletivo e colaborativo dos grupos disciplinares de educação física em que os professores se inserem, na sua interação com as orientações de negociação da ecologia da aula de professores e alunos. Num trabalho multimetodológico, focaram a observação direta numa professora com uma orientação de integração do sistema social dos alunos, reportando 38 anos de ensino, em que os últimos 20 tinham sido passados no grupo disciplinar da escola onde lecionava num contexto urbano, evidenciando esse grupo uma forte dinâmica coletiva como Comunidade de Aprendizagem Profissional (Hord, 1996, 1997). A professora foi observada em duas aulas de 90 minutos durante o terceiro período, correspondendo a um momento de avaliação das aprendizagens de uma turma da área de Ciências e Tecnologias do 12º ano com 18 alunos, composta por 10 raparigas e oito rapazes, reveladora de uma orientação para a aprendizagem dos conteúdos. No que respeita às tarefas e sua implementação foi possível verificar que todas se enquadravam nos níveis programáticos das matérias abordadas, coincidindo com as respetivas situações formais, portanto relacionadas fundamentalmente com tarefas de aplicação, maioritariamente em contextos de áreas ou de grupos/tarefa, ocorrendo estas matérias durante uma mesma aula, algumas delas em simultâneo. Nesse sentido os autores evidenciaram a diferenciação pela professora com os alunos a realizarem apenas as tarefas correspondentes ao seu nível, tendo no entanto liberdade na aula para praticar aquelas em que sentissem mais dificuldades enquanto não estivessem em situação de avaliação. Apesar da complexidade inerente aos sistemas de tarefas de instrução e gestão decorrente da verificação de exigências ambientais, não se

verificavam obstáculos à gestão da aula considerando que a participação dos alunos foi dada como consistente e empenhada. Paralelamente é possível extrair desse estudo claros indicadores do sucesso dos alunos, já que os autores reportam que a generalidade das tarefas nas diversas matérias abordadas alcançava os níveis Elementar e Avançado, os níveis mais altos dos Programas Nacionais, sem evidência de qualquer tarefa de nível Introdutório o que demonstra a ausência de alunos abaixo desse nível nas três matérias avaliadas.

3.2.1.2 Responsabilização e Supervisão sobre as Tarefas

A suportar as tarefas e, por inerência, o comportamento do aluno, confirmou-se a existência de um processo de responsabilização tanto no sentido de manter a cooperação, como no da relação dos alunos com o conteúdo orientado para os níveis superiores de ordem. De acordo com Siedentop e Tannehill, a responsabilização “refers to all the practices teachers use to establish and maintain student responsibility for task involvement and outcomes” (2000, p. 275). Este processo é dado fundamentalmente pelas estratégias e mecanismos de supervisão desencadeados pelo professor. Também associada à responsabilização, tal como Doyle (1980, 1986, 2006) referiu, surge a avaliação pelos professores, embora se tenha oportunidade de perceber que nem sempre essa depende da classificação, encontrando-se ainda assim bons indicadores de qualidade de ensino.

Tousignant e Siedentop (1983), a par dos sistemas de tarefas e sua implementação, procuraram igualmente perceber quais eram, qual o foco, e como funcionavam os mecanismos que efetivavam o processo de responsabilização que sustenta a força do programa de ação no que ao professor diz respeito. Os autores concluíram que a responsabilização do professor na ecologia da aula se relacionava não só diretamente com a avaliação do ponto de vista da classificação, e por isso enquadrada como um sistema formal, mas também era possível encontrar um sistema de responsabilização dita informal. Nessa medida, os seus mecanismos não se associavam diretamente à classificação dos alunos, caracterizando-se por exemplo com interações de reconhecimento público pelo professor. Outro aspeto verificado pelos autores foi que ambos os tipos de responsabilização se podiam encontrar associados a um ou outro sistema de tarefas, na medida em que foi possível perceber que as tarefas de gestão representavam nalguns casos um currículo em si mesmas, correspondendo-lhes parte ou até a totalidade da classificação à disciplina concorrendo com uma suspensão do sistema de instrução. Esta questão amplia a relevância da responsabilização na medida em que se torna possível determinar o seu foco, ou seja, se a intervenção do professor se orienta para uma dimensão de cooperação, postura e comportamentos adequados, mais relacionados com a disciplina; ou se alcança a prestação do aluno e a sua relação com os objetivos curriculares numa dimensão de esforço e qualidade da aprendizagem, solicitando níveis superiores de ordem na ecologia da aula. No que concerne à efetivação do processo de responsabilização, os autores esclarecem que a associação entre os focos e tipos de responsabilização se traduzia em diferentes respostas pelos alunos durante a realização das tarefas. Assim, quanto menos o foco se

orientava para a qualidade das aprendizagens, mais difícil era manter os alunos nas tarefas, especialmente quando se entravam por tipos de responsabilização informal em que o envolvimento pelos alunos dependia mais da sua motivação e interesse nas tarefas como contingências informais. Contrariamente, o foco na demonstração das respostas motoras, embora independente da sua qualidade, associado a uma responsabilização formal refletia-se em elevados comportamentos na tarefa pelos alunos. Esta noção representa um dos principais contributos do estudo acerca deste processo ao estabelecer que se pode desenvolver entre um foco que vai desde a participação mínima, progredindo para o esforço ao nível da participação fisicamente empenhada nas tarefas, podendo-se solicitar algum grau de qualidade no desempenho dos alunos, até à avaliação desse desempenho com referência a critérios de sucesso definidos pelo professor. Esclarece-se assim que uma das funções do sistema de responsabilização é de gerir as fronteiras das tarefas, de modo a assegurar uma maior congruência entre a tarefa proposta e a tarefa real.

Tousignant e Siedentop (1983) também verificaram que os focos de responsabilização eram desenvolvidos em torno de quatro grandes mecanismos de supervisão onde o professor: observava sem intervir; administrava os jogos garantindo a aplicação das regras da matéria; observava e intervinha junto dos alunos prestando feedback; ou avaliava a prestação dos alunos fazendo registos permanentes durante a tarefa/aula. Os autores reportam que a interação entre os mecanismos e os comportamentos dos alunos era subtil mas que, para todos os efeitos, a avaliação pelo professor era aquela que se associava a mais respostas na tarefa pelos alunos. Numa outra perspetiva, os autores referem que a aplicação dos mecanismos de supervisão como função da relação entre o foco da tarefa proposta e o foco da responsabilização delimitava claramente as fronteiras das tarefas, ou seja, se a tarefa exigia uma determinada medida de sucesso ao nível do conteúdo, mas essa não estivesse presente na supervisão pelo professor, os alunos tenderiam a não responder exatamente à tarefa proposta, criando uma tarefa real diferente. Os autores sumariam esta observação concluindo que as respostas dos alunos às tarefas dependiam mais da supervisão pelo professor do que da informação inicialmente transmitida. Esta constatação claramente converge com Doyle (1980) pois o próprio já referia que a aprendizagem dos alunos depende mais das atividades/tarefas que realizam e dos constrangimentos, ou contingências como Tousignant e Siedentop denominam, que aí operam do que do conteúdo ou regras transmitidos pelos professores.

Outros estudos confirmaram a existência dos tipos de responsabilização identificados e respetivos focos e mecanismos, tanto em modelos de ensino da educação física tradicionais como nos mediados pelos alunos (e.g. *sport education*, *cooperative learning*). Naturalmente, compreende-se que só há possibilidade de verificar responsabilização formal e informal em simultâneo nos contextos educativos de educação física onde a avaliação culmina com a classificação dos alunos. Quanto tal não acontece, parece caber um desafio maior aos professores, já que a classificação a uma qualquer disciplina tem sempre um poder intrínseco de reforço do programa de ação por funcionar como um “sistema de recompensas” (Doyle, 1980). Contudo, e

com relativa estabilidade, como se terá oportunidade de perceber, elevados níveis de ordem na ecologia da aula podem ser alcançados “apenas” com responsabilização informal.

Lund (1992), focada nos contextos de aula com classificação, acrescenta outras perspectivas que caracterizam como a responsabilização se pode desenvolver numa lógica multidimensional, ou de “alta-tecnologia” adotando novos recursos, ambas dizendo respeito à articulação das duas tipologias com vista à potenciação do envolvimento dos alunos, portanto almejando os níveis superiores de ordem para a ecologia da aula. A perspectiva multidimensional, na sua essência segundo a autora, traduz a articulação ideal entre os tipos de responsabilização formal e informal, criando por isso uma regularidade ao longo da unidade e permanentemente focada na qualidade da aprendizagem dos alunos, e sustentada num planeamento cuidadoso. Lund sustenta que, quando todos estes elementos se encontram se define o *alinhamento instrucional* (*instructional alignment*) do professor. Concretizando, com base no seu estudo de 1990 (*apud*, Lund, 1992), em que foi observar uma professora e uma das respetivas turmas durante duas semanas numa unidade de ensino, Lund identificou um sistema explícito de responsabilização focando fundamentalmente a aprendizagem. Esse processo era composto por mecanismos para além da classificação dos alunos, a qual argumenta ser a principal preocupação dos professores de educação física sem alcançar uma perspectiva formativa e autêntica. Mais especificamente, a autora identificou como mecanismos de responsabilização da professora a explicitação aos alunos dos instrumentos e critérios de sucesso, bem como os critérios para resultados superiores por teste, introduzindo ainda elementos de qualidade da resposta, e revelando as suas expectativas sobre o envolvimento dos alunos. Estas expectativas dirigiam-se inclusivamente para trabalho fora dos tempos de aula, face às exigências da avaliação e objetivos de aprendizagem traçados. Lund também constatou que algumas tarefas de aprendizagem eram os testes referidos com um duplo propósito: a) permitir aos alunos evoluir com referência à avaliação (avaliação formativa); e b) garantir que uma aula era suficiente para formalizar a classificação dos alunos. Apesar destes instrumentos, por si só, manterem os alunos responsabilizados a longo prazo, Lund esclarece que a professora introduziu outros elementos, nomeadamente o reconhecimento público, competições intraturma, pontos bónus, e competições contra a professora. Estes processos complementares produziram níveis de resposta dos alunos semelhantes aos que a avaliação formal conseguia, inclusivamente entre alunos com diferentes níveis de habilidade, sendo que a combinação entre diferentes mecanismos de responsabilização foi a forma mais usada pela professora com 21 (25.93%) tarefas, entre um total de 81. Paralelamente, a avaliação formal das aprendizagens ocorreu apenas em cinco tarefas, correspondendo a 9.88%. Um dado presente nos resultados da autora mas que não é mencionado, provavelmente pela sua reduzida expressão quantitativa, é o registo de uma forma de responsabilização com uma dimensão negativa denominada de aversão. Esta forma foi inicialmente encontrada por Son (1989, *apud* Hastie & Siedentop, 1999) no contexto Coreano, onde o autor relatou o uso frequente pelos professores de punição verbal, e até física, dos alunos para os manterem responsabilizados com um

clima de cooperação. Prosseguindo com o estudo de Lund, esta acrescenta que na altura estava a observar outro professor da mesma escola que lecionava uma turma semelhante à da professora. A autora reporta que a turma do professor revelou comportamentos bastante diferentes fora das aulas incluindo frequências médias de resposta bem-sucedida diferentes entre alunos com níveis diferenciados, enquanto a turma da professora revelou comportamentos de entreajuda para superar os testes e alcançar os objetivos de aprendizagem fora das aulas com frequências médias de resposta bem-sucedida dos seus alunos mais próximas entre níveis, e sempre superiores por nível de habilidade aos das encontradas no professor. Consequentemente, Lund concluiu sobre esta professora que nela se encontrava um forte alinhamento instrucional, com claras repercussões no elevado nível de ordem alcançado na aula. A autora salienta ainda um “efeito” curioso verificado fora do âmbito da ecologia das suas aulas, que se relacionava com o facto de inicialmente os seus superiores não aprovarem os seus mecanismos de avaliação mas após constatarem os seus resultados inverteram a sua posição apoiando-a.

James, Griffin, e Dodds (2008), também em contextos com classificação da educação física, estudaram a ecologia da aula a partir do conceito de alinhamento instrucional, elemento que adquire alguma relevância por colocar a integração da cadeia decisional em evidência na efetivação da responsabilização dos alunos. Os autores observaram de forma direta e indireta dois professores especialistas de educação física de uma escola nos subúrbios de uma cidade Norte-americana que lecionavam a mesma turma com 24 alunos do 4º ano (metade dos quais raparigas). Assim, os professores planeavam as aulas em conjunto mas cada um era responsável por um dos tempos letivos semanal com 40 minutos tempo-programa. Um dos professores tinha 12 anos de ensino, e a outra professora tinha 21, os quais foram observados ao longo de duas unidades de ensino distintas, num total de 14 aulas ao longo de quatro meses. Os autores concluíram que, apesar de predominar a responsabilização informal em ambos os professores, as aulas da professora focavam mais o sistema de instrução, enquanto as do professor focavam mais o sistema de gestão responsabilizando os alunos fundamentalmente pela cooperação com as atividades, o que se traduziu em diferenças observadas ao nível da participação dos alunos, sobretudo na primeira unidade. Na segunda unidade os focos de responsabilização aproximaram-se entre os professores, passando a focar mais a cooperação dos alunos. Como consequência, ao nível do alinhamento instrucional, James, Griffin, e Dodds concluíram que o conceito anterior se encontrou especialmente definido durante a primeira unidade nas aulas lecionadas pela professora, por todos os elementos da cadeia decisional se articularem e convergirem num conjunto de objetivos de aprendizagem centrais ao desenrolar dessa unidade. Para a segunda unidade em ambos os professores, e para o caso do professor em ambas as unidades, verificou-se uma quebra do alinhamento instrucional especialmente na fase de avaliação, comprometendo o processo de responsabilização e que levou à alteração do seu foco de uma dimensão de aprendizagem para uma de cooperação dando assim prioridade ao sistema de gestão. Este estudo revela claramente como o alinhamento instrucional dos professores se concretiza na

responsabilização que opera na ecologia da aula e, em última análise, como se relaciona com a participação dos alunos, sublinhando por isso a necessária articulação e convergência de todas as fases da cadeia decisional do processo ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da responsabilização de “alta-tecnologia”, Lund (1992) constatou através de uma experiência de formação lecionada por outra colega de educação física, essa altamente reputada e reconhecida pela sua excelência de ensino, que eram utilizados meios alternativos, enquadrando instrumentos tecnológicos, para implementar a responsabilização dos alunos, focando o esforço, a atitude, a atenção, e as expectativas. Lund centra a atenção na dimensão esforço, normalmente presente nas avaliações dos professores mas frequentemente avaliada de forma subjetiva. Nesta lógica, esta dimensão foi reportada como potenciadora das respostas dos alunos e era avaliada pela professora com recurso aos cardiófrequencímetros que cada aluno usava nas suas aulas, tendo zonas-alvo de trabalho que deviam ser alcançadas e que quando não estavam dentro dos objetivos imediatamente eram informadas pela professora. Não apelando necessariamente ao uso destes aparelhos nas aulas de educação física, sobressai a provocação para se procurar maximizar os recursos disponíveis, incluindo os tecnológicos, para que professores e alunos recebam informação real e clara sobre a prática e sobre a sua progressão, sendo claramente mais fácil quando se trata de parâmetros quantificáveis.

Mantendo o foco em contextos educativos onde a classificação é uma das condições da avaliação, Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, e Rauschenbach (1994) constataram que os mecanismos de responsabilização adotados em aulas lecionadas por modelos tradicionais pelos professores, apesar de contemplarem o tipo de responsabilização formal, eram fundamentalmente frágeis e informais acarretando pouco risco nas tarefas de instrução. Este processo era sobretudo efetivado através de comportamentos de feedback sobre a tarefa em curso, caracterizando uma supervisão ativa frequente sobre os seus alunos, e concretizando um processo de responsabilização que fundamentalmente visava a manutenção do sistema de gestão. No entanto, os professores confirmaram não assumir o seu papel no aumento da intensidade das aulas, não se encontrando por isso outras formas de responsabilização. Os autores avançam que a fragilidade da responsabilização poderá ter influenciado o nível de qualidade de respostas pelos alunos durante as tarefas práticas.

Também em contextos de aulas tradicionais, Hastie e Pickwell (1996), ao analisarem uma unidade de dança, embora focados no desenvolvimento do sistema social dos alunos ao qual oportunamente se fará referência, também esclareceram os tipos e focos de responsabilização usados numa turma com 22 alunos do 11º ano Australiano por um professor especialista em dança, com seis anos de experiência de ensino em educação física, e com os últimos quatro passados na escola dessa turma. A unidade desenrolou-se ao longo de seis semanas com três aulas semanais de 40 minutos cada, em que os autores observaram de forma participante passiva 14 dessas aulas, com recurso a uma versão modificada do TSOS. Hastie e Pickwell verificaram que a responsabilização era focada na participação pelos alunos, independentemente da qualidade do seu envolvimento,

portanto a um nível básico de cooperação. Nesse sentido, os autores relatam que o professor revelava pouca interação com a generalidade da turma, focando maioritariamente o esforço pelos alunos, num sistema formal de responsabilização materializado por uma avaliação, ineficaz quando tornada pública, bem como a coação através de exposição pública. Ao mesmo tempo esta responsabilização não se verificava de forma igualitária entre rapazes e raparigas, sendo menos exigente para os primeiros e influenciando a sua participação com diferentes padrões.

Van Der Mars, Vogler, Darst, e Cusimano (1994) procuraram esclarecer os padrões de supervisão de professores de educação física com referência aos padrões de envolvimento pelos alunos no trabalho académico, referindo que sobressaíram três variáveis críticas associadas maiores índices de congruência pelos alunos: localização do professor; taxa de movimentação; e feedback verbal. Esses trabalhos, segundo Hastie e Siedentop (2006), evidenciaram que os padrões de resposta congruentes se associaram a: maiores tempos do professor na periferia das atividades, o que o coloca mais visível aos alunos e vice-versa; variações frequentes da sua localização alcançando diversos locais da aula, o que transmite uma percepção de proximidade; e feedback entusiástico.

Ennis et al (1997), partindo das preocupações sobre as interações entre os contextos urbanos das escolas e a gestão do currículo nesses locais, desenvolveram um estudo entrevistando 21 professores de seis escolas, e 51 alunos de cinco dessas escolas, todas pertencentes a um distrito urbano Norte-americano. Os professores apresentavam diferentes níveis de ensino desde o primeiro ano de prática profissional, a pares com mais de 25 anos de ensino, representados por 10 homens e 11 mulheres, e oito afro-americanos e 13 caucasianos. Os alunos, entre o 9º e o 12º ano de escolaridade, eram representados por 27 rapazes maioritariamente afro-americanos. Os autores relatam um aspeto que nunca tinha sido evidenciado, ou sequer considerado, na conceptualização da ecologia da aula ao nível da responsabilização; alguns dos alunos, fundamentalmente raparigas, em três das escolas estavam dispostos a sacrificar o seu sucesso na classificação ao não participarem de qualquer maneira nas atividades de aprendizagem propostas pelos professores, por as considerarem embaraçosas, aborrecidas, e irrelevantes. Estes dados introduzem por isso a possibilidade de a responsabilização formal não ser suficiente nalguns contextos para desenvolver níveis básicos de cooperação com os sistemas de tarefas. Outro elemento particularmente interessante neste estudo refere-se ao facto de os alunos identificarem aulas aborrecidas como aquelas que se repetiam de ano para ano, naquilo que se pode apelidar de “efeito carrossel”. Esta conclusão introduziu outra novidade neste âmbito como a dimensão macrotemporal vivida pelos alunos que experienciam permanentemente o mesmo currículo pelos mesmos professores ou entre diferentes professores. Segundo os autores, parte deste aborrecimento também se devia ao facto de os alunos percecionarem que já dominavam determinadas matérias (neste caso Jogos Desportivos Coletivos), mas que efetivamente - na ótica dos autores - não o faziam, criando-se este desfasamento entre percepção e realidade como resultado da falta de critérios de aprendizagem com que pudessem ser

confrontados e responsabilizados. Nas ecologias identificadas como bem-sucedidas em três das escolas, os casos circunscreviam-se a professores específicos pelas suas abordagens sociais, letivas e curriculares, embora seja esclarecido que também esses passaram por períodos iniciais mais turbulentos, onde a consistência e regularidade de atuação dos professores convenceu os alunos a integrar o programa de ação para as aulas.

Hastie e Vlaisavljevic (1999) alcançaram o processo de responsabilização, também em modelos tradicionais com classificação dos alunos, referenciando matérias de maior ou menor conhecimento do conteúdo, e concluíram que, nas aulas onde se lecionavam matérias mais dominadas, o foco da responsabilização era claramente e significativamente diferente daquelas onde vigoravam matérias menos dominadas. Concretamente nas primeiras, o foco em mais de metade das aulas era na qualidade da resposta, portanto em níveis mais elevados de envolvimento dos alunos, enquanto nas segundas o foco diminuía para a participação e esforço. Entre as tipologias específicas de tarefas, esse foco também se expressou mais nas tarefas de refinamento, o que os autores sugerem confirmar a convergência com as orientações coletivas do grupo disciplinar destes professores tanto do ponto de vista do planeamento como dos objetivos de aprendizagem para o momento concreto da unidade em que foram observadas as aulas. Um dado interessante ao nível do foco de responsabilização dentro dos tipos de tarefas revela-se nas de aplicação em matérias menos dominadas com um valor oito vezes superior orientado para a participação e esforço, comparativamente ao orientado para o desempenho dos alunos, o que amplia a interação entre o conhecimento da matéria, os tipos de tarefas, e o foco de responsabilização. Paralelamente, nas tarefas de extensão, Hastie e Vlaisavljevic salientam o equilíbrio de responsabilização encontrada nas aulas com matérias mais dominadas, onde também se verificou uma maior proporção do foco de participação e esforço comparativamente às restantes matérias.

Flavier, Bertone, Hauw, e Durand, (2002) apresentam um estudo com um enquadramento concetual menos comum denominado de “course of action”, mas igualmente centrado na vida da sala de aula convergindo inclusivamente de forma explícita com pontos de discussão do modelo ecológico, onde focaram em particular a gestão pelos professores de situações de conflito desencadeadas pelas respostas dos alunos. O estudo destes autores foi desenvolvido ao longo de três anos letivos, resultando num largo volume de observações, com 138 aulas correspondendo a 220 horas num conjunto considerável de matérias curriculares, a 18 professores (seis mulheres) do ensino secundário Francês com diferentes níveis de experiência de ensino, desde um estagiário a oito professores com mais de 10 anos de prática profissional, todos em escolas localizadas em áreas de baixo estatuto socioeconómico. Os resultados obtidos evidenciaram um total de nove episódios de conflito, de acordo com o critério usado por Flavier, Bertone, Hauw, e Durand. Nessa investigação, os autores concretizam um padrão do processo de gestão do conflito composto por três fases. Primeiramente dá-se uma fase prévia condutiva ao conflito marcada pelo desencadear de respostas de indisciplina pelos alunos que é monitorizada pelos professores, prosseguida da

intervenção pelos anteriores, e finalizada com a inefetividade dessa intervenção. Na segunda fase, os professores desencadeavam nova intervenção sobre os alunos até se retomar o curso da aula, com períodos entre 1:30 minutos e 5 minutos. Na última fase, de cessação do conflito finalizando-se com o retorno dos alunos às tarefas de instrução, os autores evidenciam os diferentes focos usados pelos professores que iam desde recordar as regras, até lições de moral, por isso sem se evidenciarem questões de classificação. Os professores enfatizavam por isso a perda de tempo de prática salientando as tarefas que sabiam ser do maior agrado pelos alunos e direcionando o discurso mais para os alunos não-envolvidos de modo a ampliar a responsabilidade na cooperação com o programa de ação. Flavier e seus colegas referem também que os professores ocasionalmente minimizavam a situação em função das expectativas dos alunos para que o episódio cessasse com brevidade. Este tipo de situações, segundo os autores, caracteriza parte da imprevisibilidade da aula, uma das grandes exigências ambientais levantadas por Doyle (2006), e que remete para a capacidade de lidar rapidamente com essas questões de modo a manter o programa de ação em curso. Neste caso concreto, revela-se que apesar da suspensão involuntária do sistema de instrução pelos professores, essa não refletia necessariamente um tipo formal de responsabilização, procurando esses atores ampliar os efeitos nefastos das quebras no sistema de instrução sobre os alunos.

Partindo para outros modelos de ensino mas ainda em aulas onde a classificação é um produto da avaliação, Strachan (1996), a partir da observação do ensino de *cooperative learning* a turmas do 8º e 11º ano de escolaridade, lembrando que as alunas demonstraram uma participação congruente e com qualidade, reporta que a professora, para as unidades lecionadas ao 8º ano, tinha objetivos fundamentalmente sociais (respeito, responsabilidade, competências sociais, diversão) focando a gestão na participação e aquisição de competências cognitivas. Para a turma do 11º, dando a professora como adquiridas as competências sociais fundamentais, os objetivos centraram-se em conteúdos académicos de competências motoras a par de um desenvolvimento da liderança como competência social mais avançada. Decorrendo das classificações atribuídas pela professora, Strachan também revela que mais de metade da nota (60%) se orientou para a participação dos alunos, diluindo-se os restantes 40% entre a cooperação/atitude, teste escrito, e uso de indumentária adequada. Claramente, o foco de responsabilização destas unidades era centrado em níveis básicos de cooperação, alheando-se a qualidade das aprendizagens do centro da responsabilização. Pode-se sustentar com base nestes resultados que o *continuum* de responsabilização anteriormente introduzido por Tousignant e Siedentop é ampliado, na medida em que pode assumir uma orientação eminentemente social, sendo neste caso encarada como o currículo dos alunos. Os mecanismos principais de supervisão pautaram-se por monitorização da prática dos alunos com feedbacks, avaliação das atividades, reconhecimento público, e avaliação.

Hastie (2000), na sua pesquisa sobre uma época de *sport education*, diferenciou a responsabilização evidenciada no sistema de gestão da do sistema de instrução, lembrando que,

de acordo com os princípios do modelo, num primeiro momento a gestão da aula foi diretamente assumida pelo professor, transitando posteriormente para o aluno-treinador até ao final da época. Ao nível da organização, Hastie reporta que os episódios de gestão pontuavam as equipas pelo cumprimento adequado das tarefas com índices bastante baixos de comportamentos de indisciplina pelos alunos. Assim sendo, a responsabilização pelo professor centrou-se fundamentalmente em mecanismos de monitorização com feedback geral (e.g. *hustles*) e específico (focado no conteúdo). Ao longo da época a responsabilidade sobre a gestão da organização transitava para os capitães das equipas que eram encarregues da responsabilização dos seus pares. O capitão focado reforçava os protocolos organizativos estabelecidos pelo professor, centrando-se numa gestão emocional dos colegas mantendo-os contentes. No respeitante ao sistema de instrução, Hastie refere que, após a transição de responsabilidade, o professor ajudava à responsabilização da equipa sobretudo de forma indireta apoiando o capitão, o qual concretizava esse processo sobre os seus pares de forma direta. Os resultados obtidos por Hastie sobre a responsabilização revelaram que o professor inicialmente centrava a sua atenção no esforço (84.7%) e a partir da 4ª aula na qualidade do trabalho dos alunos (71.3%) com uma regularidade relevante. Por oposição, o capitão era menos regular neste processo centrando a maioria da atenção ao longo da época no esforço dos seus pares (86.5%), portanto forçando o retrocesso da responsabilização para a cooperação, comparativamente ao ponto em que o professor tinha finalizado. As formas mais recorrentes pelo professor foram o reconhecimento público e a monitorização com feedback específico no início, acrescentando-se durante o resto da época os desafios; enquanto para o capitão este processo assentou sobretudo no feedback geral. Apesar destas alterações, Hastie relata diferenças mínimas nas respostas dos alunos, embora neste caso não tenha focado a sua qualidade.

Dyson, Linehan, e Hastie (2010), recordando que estudaram duas turmas com níveis de ensino diferenciados lecionadas pela mesma professora treinada para o modelo *cooperative learning*, observaram que a responsabilização era fundamentalmente do tipo informal pela professora, mas reforçada pela responsabilização pelos pares e *imbuída no conteúdo* (*content-embedded*) em que se procurava desenhar cada tarefa para focar a responsabilidade de cada aluno na sua consecução. Esta forma de responsabilização foi identificada por Hastie e Siedentop (1999) dizendo respeito à força intrínseca do currículo e das tarefas para manter os alunos focados no programa de ação sem comportamentos opostos, e que por essa razão facilitam sobremaneira as exigências de supervisão pelos professores. Retomando o estudo de Dyson, Linehan, e Hastie, mecanismos associados a esse tipo de responsabilização eram fichas-tarefa, alunos solicitados para ensino recíproco aos colegas, número reduzido de elementos em cada grupo, e seleção aleatória de alunos para demonstrar habilidades. Todos estes mecanismos traduziam uma ideia de *monitorização ativa* (*active supervision*), conceito definido por Hastie e Siedentop (2006) como um permanente reforço das exigências da tarefa associado a elevadas expectativas de desempenho.

Em Portugal, até ao ano letivo de 2011/2012, a educação física era formalmente avaliada em todos os níveis de ensino, tendo perdido o seu estatuto curricular com recentes alterações legais em que a classificação dos alunos à disciplina apenas conta para aqueles que desejem prosseguir estudos em áreas afins. Assim, os trabalhos já mencionados no contexto nacional sobre a ecologia da aula sempre derivaram de enquadramentos em que se poderiam encontrar os dois tipos de responsabilização. Focando então a atenção nos trabalhos realizados nesses enquadramentos ao nível nacional, o estudo de Onofre (2000) não revelou diferenças significativas entre os grupos de professores com maior e menor autoeficácia no que à utilização dos mecanismos de responsabilização diz respeito, sendo as tarefas fundamentalmente supervisionadas acompanhadas por feedback ou por questionamento ao nível das avaliações de final de atividades, ou seja com um tipo informal. No entanto, dentro do grupo de professores com maior autoeficácia, a professora com maior experiência de ensino revelou significativamente maior recurso ao mecanismo de supervisão acompanhada de feedback. Por outro lado, relativamente ao foco dessa responsabilização, o autor reporta diferenças significativas entre grupos de professores, sendo menos expressivas entre professores do mesmo grupo. Nesse sentido, o grupo de professores com maiores níveis de autoeficácia, lembrando que foi com esse onde se verificaram mais respostas na tarefa pelos alunos em ambos os sistemas, focou de forma mais evidente o empenhamento e sucesso dos alunos fazendo uso do reconhecimento público, traduzindo-se num acompanhamento de tarefas mais complexas, ou de alunos com mais dificuldades a par de uma interação mais abrangente com a generalidade da turma. Pelo contrário, o grupo de professores com menor autoeficácia, com o qual os alunos demonstraram um volume significativamente maior de respostas fora da tarefa em ambos os sistemas, revelou um foco de responsabilização mais centrado na cooperação dos alunos, relegando para segundo plano o seu empenho e aprendizagens.

Pedroso (2004) também verificou que em ambas as turmas, a responsabilização usada pelos professores influenciava a ecologia das suas aulas ao nível da participação dos alunos. Assim, estes eram globalmente menos congruentes quando responsabilizados apenas pela observação dos professores, produzindo os restantes mecanismos respostas bastante diversificadas, inclusivamente dentro da mesma classe de agenda social. Esta irregularidade, porventura, será um dos reflexos dos problemas metodológicos de ordem instrumental e processual.

Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), identificando as aulas com um objetivo de avaliação das aprendizagens em que a responsabilização formal com registos pela professora era bem evidente, verificaram que ainda assim se encontravam mecanismos de responsabilização informal, nomeadamente o acompanhamento das atividades pela mesma com feedback. O elevado empenhamento pelos alunos e o nível de sucesso anteriormente identificados deixam duas reflexões. Primeiramente, a procura dos alunos pela confirmação dos objetivos a trabalhar pode apontar para uma responsabilização imbuída no conteúdo curricular das aulas, já que os autores reportam um claro compromisso dos alunos em explorarem as matérias com

dificuldades, decorrendo das possibilidades oferecidas pela professora no contexto ecológico da aula. Em segundo lugar, a circunstância de estes alunos se encontrarem no ano terminal da escolaridade obrigatória, onde a sua classificação era contabilizada para efeitos de acesso ao ensino superior, bem como o facto de serem aulas correspondentes ao terceiro período, onde se procurava confirmar os níveis alcançados pelos alunos, também poderá ter ampliado as relações de responsabilização reportadas pelos autores. Costa e seus colegas relatam ainda que as práticas letivas desta professora, incluindo a avaliação, eram claramente suportadas pelas e convergentes com as orientações do seu grupo disciplinar, o que pode indicar que o alinhamento instrucional pode integrar elementos anteriores e complementares à cadeia decisional. Relato semelhante é desenvolvido por Lund (1992) sobre as estratégias coletivas do grupo disciplinar de educação física que não podia classificar os alunos, apresentando contextos de aula que revelaram o constrangimento de não se poder efetivar uma responsabilização formal, portanto sem referência à função classificativa da avaliação. Passa-se agora a descrever alguns resultados encontrados nesses contextos.

Decorrendo da observação de um departamento disciplinar de educação física que encontrou essa impossibilidade pela Direção da Escola, Lund (1992) constatou que o grupo de professores desenvolveu estratégias coletivas e mecanismos de responsabilização para superar esse obstáculo à aprendizagem dos alunos. Algumas das estratégias desenvolvidas foram: um sistema de pontos para comportamentos adequados no sistema de gestão (e.g. indumentária) e de instrução (e.g. participação, performance); troféus e fitas de reconhecimento do sucesso académico dos alunos em educação física, independentemente do seu nível de habilidade; reconhecimento dos professores e incentivo ao apoio mútuo entre alunos; desafio a participar em atividades extracurriculares; insistência na superação das dificuldades dos alunos com apoio pelo professor; reconhecimento público pelo sucesso alcançado ao longo das unidades durante o semestre. Neste lote de estratégias, Lund compreendeu que o reconhecimento público era uma das estratégias mais potentes na responsabilização dos alunos, seja no sentido positivo seja no sentido negativo, acautelando a sua utilização.

O estudo de Jones (1992) também alcançou a responsabilização desencadeada pelas professoras observadas. À semelhança do estudo de Lund (1992), Jones concluiu que os mecanismos informais eram usados focando também aspetos de ambos os sistemas de tarefas, embora sem poder alcançar uma dimensão mais concreta de aprendizagem. Os mecanismos mais comuns também se assemelharam aos reportados por Lund, emergindo assim a dimensão do reforço social como determinante para a verificação de respostas na tarefa pelos alunos.

Hastie (1995), na sua investigação sobre a semana de campo-aventura na natureza, também encontrou um contexto em que não se podia desenvolver responsabilização formal. O autor concluiu que as razões complementares associadas ao rápido cumprimento das tarefas pelos alunos se associavam não só à clareza regularmente explícita, mas também aos mecanismos de

responsabilização com monitorização constante pelos professores sobretudo no início da semana, e com uma ética própria do centro que fomentava um sentimento de pertença das instalações e material. Outra particularidade reportada foi que a responsabilidade de monitorização alterava do início da semana pelos professores para o final da semana pelos alunos, sem que isso se traduzisse em perdas de ordem. Neste sentido, sugere-se que poderá haver momentos em que os alunos desencadeiam de forma direta os mecanismos de responsabilização informal sobre os sistemas de instrução e gestão, o que acabou por se verificar nos modelos de *sport education* e *cooperative learning*, tal como referido atrás.

Finalmente, no que respeita a contextos de aulas sem possibilidades de responsabilização formal em modelos alternativos, Sinelnikov (2007) foi outro dos autores a deparar-se com este constrangimento, que no seu caso derivava do facto de a classificação dos alunos Russos só depender dos resultados obtidos nos testes estandardizados ao nível da Aptidão Física. Concomitantemente, Sinelnikov assumiu para si o ensino dos alunos durante a época de *sport education* não chegando a ser professor da escola em que atuou e portanto sem responsabilidade ou função formal sobre a avaliação dos alunos. O autor esclarece que a responsabilização ao longo da época foi por isso do tipo informal, focando noções de responsabilidade coletiva no que ao sistema de gestão dizia respeito, traduzindo-se num elevado sentido de orgulho nos papéis que os alunos desempenhavam. Não se esclarece no entanto que tipo e mecanismos de responsabilização atuaram ao nível do sistema de instrução, nem o foco desse processo.

Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013) proporcionam o único trabalho até ao momento a comparar ao nível ecológico aulas de educação física lecionadas por modelos tradicionais com aulas lecionadas por modelos alternativos. Os autores diferenciam os primeiros modelos ao nível da leção por *multiatividades* (*multiactivity*) em que os professores propõem um conjunto de tarefas articuladas por estratégias de ensino diretas e indiretas, entenda-se convergentes e divergentes (Mosston & Ashworth, 2008), no sentido de proporcionar aos alunos a aprendizagem sobre uma determinada matéria de ensino. Por sua vez o modelo *sport education* apresentava as características já reportadas num momento anterior. Sucintamente, os autores desenvolveram um estudo experimental com 17 professores-estagiários de educação física do Ensino Secundário num programa de formação de professores Norte-americano durante seis semanas numa mesma escola a turmas de composição mista com alunos do 3º Ciclo de Escolaridade. Importa salientar que algumas questões metodológicas não são explicitamente acauteladas relativamente ao controlo das variáveis ou condições associadas, nomeadamente porque os autores referem que num dos dias da semana os professores lecionavam a aula por multiatividade e no outro dia a aula era conduzida por *sport education* ficando sem se perceber a distribuição dos professores e dos modelos de ensino pelas turmas. Contudo, ambos os modelos partilharam elementos comuns, nomeadamente a leção nas mesmas condições contextuais (mesma escola, com alunos da já referida composição sociodemográfica) a matéria de ensino (Futebol), a duração de 50 minutos por aula, e a

atribuição de 12 aulas para cada unidade ou época consoante se referisse respetivamente ao ensino por multiactividades ou por *sport education*. Usando um conjunto diversificado de metodologias exclusivamente qualitativas, desde as entrevistas, às observações, até à análise documental, Wahl-Alexander e Curtner-Smith constataram que os professores respondiam às tentativas de negociação com modelos de responsabilização diversificados que faziam a participação dos alunos variar entre a simples cooperação com o sistema de organização até à promoção do seu envolvimento global com as tarefas de instrução e de organização. Mais especificamente, esses modelos de responsabilização eram identificados como negociações negativas apelando à cooperação dos alunos por troca das tarefas para situações mais estimulantes (entenda-se situações de aplicação), ou seja quando iam no sentido de se revelarem estratégias pedagógicas condescendentes do sistema de instrução e de organização promovendo o sistema social dos alunos; negociação orientada para as consequências essencialmente apontadas como técnicas punitivas, i.e. no sentido de estratégias pedagógicas impositivas dos sistemas de tarefas de instrução e de organização ignorando o sistema social dos alunos; e negociação positiva através de técnicas que aproveitavam sugestões dos alunos para melhorar o sistema de instrução ou de estímulo para as aprendizagens pelo discurso, associando-se por isso a estratégias pedagógicas de integração do sistema social dos alunos nos sistemas de tarefas de instrução e de organização.

É inegável que no conjunto dos trabalhos a focar a responsabilização emerge uma questão fundamental, eminentemente convergente com a perspectiva de Doyle (1980) sobre este elemento determinante na gestão da ecologia da aula; a responsabilização, mantida pela supervisão, é fundamentalmente efetivada através da avaliação dos alunos. O que nem sempre se tem explicitado nos estudos, embora ocasionalmente seja referenciado, é que a avaliação vai muito além do propósito de classificação. A classificação refere-se claramente à tipologia formal da responsabilização, reduzindo-se contudo de forma objetiva a um conjunto específico de mecanismos genericamente baseados em registos, e circunscrito a um tempo muito concreto e também ele de escala reduzida já que a nota do aluno só é totalmente efetivada no final do ano letivo. Sem qualquer dúvida, os estudos revelam que esta função é insuficiente para manter a força, direção e *momentum* do programa de ação, ficando esse muito mais dependente do tipo informal de responsabilização. Não obstante, a interligação entre ambos os tipos é, sem qualquer dúvida, fundamental pois nalgum momento os alunos devem ser confrontados com o grau de sucesso que alcançaram como função do compromisso estabelecido com as suas aprendizagens, enquadrando a essência da perspectiva multidimensional da responsabilização levantada por Lund (1992). De algum modo ela é também sustentada por Araújo (2007) que amplia esta ideia integrando uma outra função da avaliação, a de diagnóstico inicial das aprendizagens enquanto ponto de partida para todo o processo subsequente de planeamento. A questão que então se levanta é na dicotomia complementar entre avaliação somativa e formativa. A seguir-se uma tendência sustentada numa perspectiva temporal, deveria ser a função formativa a privilegiada e mais regularmente evidenciada

pelos professores. Paralelamente, ficou patente que a avaliação, como mecanismo de responsabilização formal ou informal, deve-se relacionar estreitamente com o currículo, e portanto com o sistema de instrução, para que as exigências da aula solicitem maiores níveis de ordem, ainda que também se efetivem formas de responsabilizar formalmente os alunos no sistema de gestão. Os estudos demonstram que as ecologias sustentadas nestas lógicas são claros indicadores de qualidade de ensino em educação física.

Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche, (2012), no respeitante a estas questões, mas focados nas práticas de avaliação dos professores Portugueses, confirmam num relatório integrante de um estudo maior da OCDE sobre as práticas de avaliação a nível internacional a falta de articulação entre o processo de avaliação no seu todo e a classificação dos alunos, apesar de essa articulação ser uma clara preocupação do sistema educativo nacional. Nesse relatório também indicam que as práticas de avaliação parecem mais dirigidas à organização da sala de aula, sem uma dimensão de avaliação para a aprendizagem baseada na função formativa e abordagem autêntica, com consequências determinantes no ensino e aprendizagem. Segundo os autores, dada a prevalência da avaliação somativa na generalidade do contexto nacional, e com referência ao quadro da ecologia da aula ao nível da responsabilização, pode-se argumentar que impera a tipologia formal, ampliando-se a sua desarticulação com a informal (i.e. formativa). Santiago e seus colegas, identificando os desafios para o ensino nacional, acrescentam outra dimensão de análise ao sustentar que a prioridade da avaliação somativa “reflects a tendency to adopt a more behaviourist approach to pedagogy, and little engagement with constructivist principles” (*idem*, p. 57). Este reflexo sustenta concretamente as conclusões reportadas no ponto anterior por Schleicher (2011) e por Vieluf e seus colegas (2012) na relação estabelecida com a maior dificuldade de implementação de abordagens centradas nos alunos focando níveis cognitivos mais exigentes, e portanto com tarefas mais ambíguas ao nível da gestão da ecologia da aula.

López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, e Macdonald (2012), preocupados com as questões anteriores no contexto específico da educação física (as prioridades da avaliação e a sua relação com o currículo), numa metanálise internacional com abordagem sistemática sobre os estudos das práticas de avaliação de professores de educação física, revelam que a tendência da avaliação tradicional⁵⁸ é privilegiar a função somativa em detrimento da formativa, bem como um maior foco em elementos subjetivos valorizando a postura, o comportamento, a indumentária e a assiduidade e pontualidade, declaradamente numa perspectiva de cooperação com o programa de

⁵⁸ Os autores esclarecem a diferença entre abordagens tradicionais e alternativas, em que as primeiras se reportam regularmente à avaliação de elementos associados ao comportamento e de condição física baseando-se em testes, enquanto as segundas se centram na avaliação de elementos com referência ao currículo dos alunos em que estes têm inclusivamente oportunidades de aplicar os seus conhecimentos em situações reais diretamente relacionadas com os conteúdos, e de integrar ativamente o processo de avaliação. Os autores citam Siedentop e Tannehill (2000) para esclarecer o conceito de avaliação alternativa: “‘alternative’ assessments are those that differ from the formal tools traditionally used in physical education, such as PFTs [Physical Fitness Tests], and instead involve students in actively solving realistic problems through application of new information, prior knowledge and relevant skills” (p.6).

ação, a par do desenvolvimento da condição física. Passando a dirigir-se aos resultados sobre abordagens alternativas, onde incluem designações que lhes são associadas como avaliação autêntica, avaliação para a aprendizagem, avaliação orientada para a aprendizagem, avaliação integrada, avaliação pelos pares, e avaliação colaborativa, López-Pastor e seus colegas documentam um claro incremento ao longo dos últimos 30 anos no investimento e aplicação sobre esta perspetiva de avaliação, considerando-se muito mais próxima da qualidade das aprendizagens dos alunos e com uma dimensão formativa evidentemente mais pronunciada. Os autores documentam ainda que os resultados sustentam: melhorias da aprendizagem dos alunos decorrentes de um maior envolvimento nas aulas, a par de outros subprodutos de desenvolvimento; evidências de negociação do processo de avaliação com os alunos onde a sua participação no processo era realmente colocada em prática; planeamento e estruturação pelos professores de processos de heteroavaliação que permitiram aos alunos concretizarem avaliações das aprendizagens entre si; a utilização de tecnologias para apoiar as avaliações, tais como o recurso ao vídeo e computador, tanto para o professor como para os alunos orientando estes últimos numa perspetiva de autoavaliação (convergente com a perspetiva de responsabilização de “alta-tecnologia”); e superação de subjetividades na classificação mediadas por perceções dos professores sobre os alunos como: esforço, género, habilidade, estatuto socioeconómico e outros. Os autores afirmam ainda, em acordo com Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche (2012), que a adoção de determinadas práticas de avaliação se relaciona estreitamente com as pedagogias utilizadas pelos professores no seu ensino, e por associação à ecologia da aula com os processos de responsabilização inerentes à sua gestão e relação com as respostas e aprendizagens dos alunos.

Comédias (2012), preocupado com as práticas de avaliação em educação física e a sua articulação com o currículo no contexto nacional, protagonizou um estudo experimental determinante para compreender que as dificuldades de implementação de práticas de avaliação autêntica com referência aos níveis de especificação das matérias expostos nos Programas Nacionais de Educação Física, fundamentalmente no referente às matérias dos Jogos Desportivos Coletivos, não dependem *a priori* da experiência de ensino ou grau de domínio da matéria pelo professor. Pelo contrário dependem mais das práticas colaborativas de reflexão e aferição sobre os critérios relativos a cada nível de especificação como forma de ultrapassar as subjetividades dos professores apontadas por exemplo por López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, e Macdonald (2012).

3.2.1.3 Negociação das Tarefas e da Ecologia da Aula

No decorrer dos pontos anteriores, e convergindo com Doyle (1986, 2006, 2009), estabeleceu-se que é frequente encontrar professores que em momentos de aulas, ou até em aulas inteiras, suspendem o sistema de instrução para assegurar o mínimo de cooperação dos alunos, outros em que se usam formas mais imediatas de controlo impondo os programas de ação aos alunos, e outros

ainda em que se procura deliberadamente integrar os alunos em partes concretas da cadeia decisional de modo a extrair participações intrinsecamente convergentes com o programa de ação focando explicitamente e de forma prioritária o sistema de instrução. Estas contingências (Alexander, 1983, *apud* Hastie & Siedentop, 1999, 2006) que operam nos sistemas de tarefas, do ponto de vista da ecologia da aula são entendidas como a interação entre as respostas dos alunos às tarefas, e as respostas dos professores ao comportamento dos alunos que vai determinar concretamente as fronteiras da tarefa e, por inerência, aquela que é efetivamente realizada. Tal como avançado anteriormente, este jogo de forças reflete-se num processo de negociação que agrega as interações decorrentes dos pontos anteriores. Apesar de este processo ser desencadeado em primeira instância devido às diferentes possibilidades de resposta dos alunos, em última análise ele depende do professor aceitar, recusar, ou integrar essas respostas, pelo que se passam a apresentar os estudos que focaram este importante elemento que vai definir em concreto a orientação ecológica da aula.

Tousignant e Siedentop (1983) verificaram desde o início que algumas tarefas de instrução alteraram para um foco de gestão (postura) o que lhes sugeriu a ocorrência de um processo tácito de negociação entre o solicitado pelo professor, as respostas dos alunos, e a responsabilização concretizada sobre as tarefas. Assim, o rigor e consistência da monitorização influenciava as respostas dos alunos e vice-versa, ou seja, a tarefa real dependia mais da responsabilização do que da informação sobre a tarefa na instrução inicial. Os autores concluíram que quanto maior a ambiguidade da tarefa, mais largas eram as fronteiras de resposta dos alunos, e consequentemente maior era o esforço de responsabilização pelo professor, que nesses casos pendia para a alteração do foco das tarefas de instrução para um de gestão. A partir deste ponto de vista, denota-se uma falta de intencionalidade e estratégia na gestão da aula por parte dos professores observados na medida em que esses efetivamente reagiam aos comportamentos dos alunos sobre as tarefas, revelando concretamente de que forma os alunos influenciam e condicionam a ecologia da aula.

Jones (1992), concluindo também que as professoras observadas reagiam às respostas dos alunos, constataram que essas estavam menos disponíveis para sacrificar o sistema de instrução e a aprendizagem dos alunos. Assim, a autora concretizou que o processo de negociação era desencadeado não só pelas respostas verbais dos alunos mas, devido ao contexto específico das tarefas de educação física que é fundamentalmente prático e de solicitação motora, também com respostas motoras. Essas negociações dos alunos eram aceites, rejeitadas ou adiadas, de acordo com o ajuizamento pelas professoras, sendo que as aceitação se evidenciavam quando se considerava que eram a favor da aprendizagem e não perturbavam a aula. Portanto, mantendo níveis essenciais de cooperação do ponto de vista da gestão da aula, as professoras só consentiam as negociações tacitamente ou explicitamente propostas pelos alunos se fossem no sentido do programa de ação inicialmente definido para a aula. O processo de negociação a partir do ponto de vista da resposta dos professores foi por isso codificado por Jones de acordo com os três sistemas primários da

ecologia da aula (incluindo-se assim o sistema social dos alunos neste conjunto): gestão se no sentido da ordem e organização da aula, lidando com comportamentos de indisciplina pelos alunos como reprimendas e avisos, ou tempos de afastamento da prática (*time-out*), gerindo as transições, colocar e recolher o material, e gerindo outro tipo de episódios menos frequentes como lesões; instrução se no sentido da aprendizagem, muito relacionadas com os processos de supervisão atrás referidos, incluindo-se aqui o ajuste de tarefas; e social se no sentido de criar um clima relacional positivo com interações informais de socialização não relacionadas com o conteúdo ou com a gestão, como a aprendizagem e uso dos nomes, demonstrações não-verbais ou verbalmente gerais de aprovação. Esta última categoria de respostas sociais dos professores reflete um conjunto particular de comportamentos em que se evidencia plenamente a dimensão social da aula, esclarecendo que os professores podem manifestar comportamentos fora do âmbito da gestão ou da instrução, com o objetivo concreto de interação social com os seus alunos. Em paralelo, Jones verifica a interdependência entre os sistemas como um reflexo da negociação evidenciada pelas professoras. Nesse sentido, as rotinas de gestão e de algumas tarefas de instrução (e.g. aquecimento padrão, exercícios replicados na unidade) eram consistentemente estabelecidas para aumentar o tempo do sistema de instrução. Concretamente, as rotinas de instrução permitiam às professoras interagir socialmente e/ou dedicar mais tempo ao apoio aos alunos. Em particular, Jones conclui que as interações sociais das professoras com os alunos também se constatavam em momentos concretos à parte das tarefas de aprendizagem, mormente no início e final de aula e nas transições das tarefas. Nessa lógica, Jones confirmou que o sistema social estava *imbuído* nas tarefas de instrução e de gestão, e era assim acomodado nesses sistemas, levando a que os alunos se divertissem durante as tarefas propostas e demonstrassem os níveis de ordem desejados pelas professoras.

Fink e Siedentop (1989), centrados no estabelecimento dos sistemas de tarefas na fase inicial do ano letivo, a qual foi anteriormente reportada por Doyle (1980) e Allen (1983, 1986) como crítica para o sucesso do processo ensino-aprendizagem no decorrer do tempo remanescente, com base na observação indireta através de um protocolo de observação sobre regras, rotinas e expectativas, analisaram um conjunto de 42 aulas entre sete professores não especialistas do 1º e 2º ciclo (1º e 5º ano de escolaridade), com diferentes níveis de experiência de ensino variando desde professores de primeiro ano a “veteranos” com mais de 12 anos de experiência. Os professores eram provenientes de diferentes escolas que partilhavam o facto de serem todas enquadradas em contextos suburbanos e com condições materiais adequadas. A principal diferença residia na carga curricular letiva com grandes disparidades com uma aula semanal a duas aulas semanais, entre os 30 e os 50 minutos. Os autores concluíram que o estabelecimento prévio e explícito de regras, rotinas e expectativas de aprendizagem e de cooperação se refletiu em climas “businesslike”, declaradamente orientados para a aprendizagem dos alunos e altamente positivos. Este trabalho de

Fink e Siedentop permitiu igualmente esclarecer que a negociação, sendo fundamentalmente efetivada na fase de impacto, pode também ocorrer numa dimensão de prevenção.

O'Sullivan e Dyson (1994), partindo da mesma amostra utilizada no estudo de Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, e Rauschenbach (1994), e à semelhança do estudo Fink e Siedentop (1989), também centraram a sua atenção na forma como os 11 professores iniciavam o ano definindo igualmente como unidade de análise as regras, rotinas e expectativas (através do mesmo protocolo dos últimos autores) evidenciadas nessa fase particular do ano letivo. O trabalho de O'Sullivan e Dyson permitiu antes de mais confirmar a componente de prevenção da negociação anteriormente reportada em Fink e Siedentop. Os resultados sobre a remediação da aula enquanto respostas do processo de negociação pelo professor derivaram da observação indireta a um total de 30 aulas do início do primeiro e do segundo período, bem como um total de 65 aulas durante o restante desses períodos com a mesma versão de TSOS utilizada no estudo complementar de Siedentop e seus colegas, embora focado nos comportamentos relacionados com a disciplina tanto de alunos como de professores. O'Sullivan e Dyson reportam que, apesar de os alunos evidenciarem maioritariamente comportamentos adequados nas aulas, quando assim não acontecia, os professores observados usavam sobretudo chamadas de atenção pelo nome do aluno usando "quick targeting e timing" (Kounin, 1970, *apud* O'Sullivan & Dyson). Os autores referem também uma utilização irregular de alternativas construtivas de punição (e.g. *time-out*) por oposição a modelos de punição negativos como o envio do aluno ao diretor. Decorrendo das perceções dos professores sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos e seu impacto na gestão da aula, os autores relatam que os professores identificaram comportamentos de remediação que consideram ineficazes, todos eles associados a dimensões menos positivas como: exagero de reação, humilhação pública, gritar, ou punir através de atividade física. Decorrente das observações e dos relatos, O'Sullivan e Dyson avançam com a sugestão, que acabou por ser confirmada por Siedentop e seus colegas, de que os professores suspenderam o sistema de instrução substituindo-o pelo sistema de gestão com o objetivo de alcançar os níveis mais básicos de cooperação com as tarefas da aula. Os autores discutiram ainda sobre a aparente fluidez e facilidade de gestão das aulas, apesar do elevado esforço de responsabilização, com expectativas de aprendizagem reduzidas e baixo risco para os alunos.

As ecologias denominadas como "don't sweat gym" por Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, Rauschenbach (1994) traduzem de forma sucinta o clima ecológico experienciado por professores e alunos decorrendo deste processo de negociação. Mais especificamente, os autores sustentam que os climas eram relaxados e positivos, sem discriminação por género ou nível de habilidade, e com boas interações sociais, o que esclarece o termo "casual" para sumariar os climas verificados, introduzindo também o "no sweat" para relatar a falta de intensidade das aulas. Paralelamente associa-se o termo "no sweat" aos professores, sobretudo considerando que, através

de um questionário denominado de *Value Orientation Inventory*⁵⁹ (Ennis, 1992) de onde se extraíam as suas concepções de ensino para a educação física, verificaram que os seus objetivos de ensino se orientavam primeiramente para a adoção de tempos livres e estilos de vida saudáveis, e de seguida para a promoção de um clima social das aulas. Nesta ótica, os professores conseguiam aulas fluídas e bem participadas socialmente pelos alunos, sem problemas maiores de gestão.

Placek (1983, *apud* Hastie & Pickwell, 1996) já tinha identificado ecologias semelhantes onde imperava a ocupação, a satisfação e a cooperação dos alunos, na altura denominadas por climas “busy, happy, and good”, não se assumindo a aprendizagem dos alunos como um foco determinante na negociação das tarefas. Este clima foi também relatado no estudo de Hastie e Pickwell evidenciado através do processo de responsabilização referido no ponto anterior.

Supaporn, Dodds, e Griffin (2003) encontraram o mesmo tipo de ecologias no seu estudo de caso instrumental a partir da observação e entrevistas a um professor e 14 dos seus alunos representados por cinco do 8º ano de escolaridade, e nove do 7º numa turma com um total de 20 alunos (quatro rapazes), todos com atitudes bastante favoráveis sobre o seu programa de educação física. Por sua vez, o professor ensinava há 27 anos e integrava um grupo disciplinar composto por mais dois colegas, tendo sido selecionado aleatoriamente. As observações decorreram durante uma unidade com 10 aulas diárias de 47 minutos cada, tendo as entrevistas ocorrido antes e após a unidade. Os dados de Supaporn, Dodds, e Griffin levam os autores a concluir que o programa de ação do professor era de natureza social que pode representar os climas de aula acima mencionados. Esta orientação ecológica já tinha sido encontrada por Strachan (1996) (embora neste caso a dimensão social expressasse outras nuances) e sustenta Jones (1992) sobre a existência de respostas sociais dos professores, refletindo portanto uma nova perspetiva de negociação em que o professor privilegia as interações sociais com os alunos durante a generalidade das tarefas. Assim sendo, os autores esclarecem que tanto o sistema de gestão como o de instrução se apresentavam como ambíguos e implícitos, com um processo de responsabilização unidimensional e frágil, levando a fortes negociações pelos alunos que reforçavam a natureza social do programa de ação tanto pelos rapazes como pelas raparigas.

Mais recentemente, James, Griffin, e Dodds (2008) ampliaram a compreensão sobre elementos microssistémicos que podem influenciar a negociação das aulas, conduzindo a diferentes climas ecológicos. Relembrando que os autores procuraram esclarecer a relação entre o alinhamento instrucional de dois professores e a ecologia das suas aulas, foi-lhes possível esclarecer que as ecologias variavam em função dos objetivos primários e da sua relação com o alinhamento instrucional, mas também de acordo com a matéria lecionada, mesmo considerando o caso da professora que revelou maior alinhamento. Assim, para essa mesma professora, a ecologia da primeira unidade foi definida como laboral (“businesslike”), explicitando expectativas elevadas de

⁵⁹ O constructo na base deste instrumento pode ser equiparado ao apresentado no capítulo anterior ao nível das concepções de EF definidas por Crum (1993a, 1999).

empenho e ordem, e objetivos de aprendizagem orientados para o currículo. A gestão da aula caracterizou-se pelos autores como sendo de estilo divergente por a responsabilização através de feedback privilegiar o questionamento e a orientação em vez da prescrição, e regularmente focada no sistema de instrução. Estes elementos relacionavam-se com elevadas respostas na tarefa pelos alunos que procuravam primeiro a negociação verbal com a professora, a qual acedia desde que não violasse as exigências das tarefas. Relativamente à ecologia da segunda unidade, apesar de ser definida pelos autores como semelhante à anterior, verificaram que o sistema de gestão era mais complexo, com mais tarefas e portanto mais transições, levando a menos comportamentos de cooperação pelos alunos com mais negociações motoras, que se revelaram mais consentidas. Por conseguinte a negociação tornou-se mais centrada na ordem e portanto desviada da sua agenda instrucional.

James, Griffin, e Dodds (2008) reportam para o segundo professor, ecologias que se aproximaram das encontradas por Supaporn, Dodds, e Griffin (2003), tendo identificado a primeira unidade como casual, de responsabilização frágil, irregular, ambígua e pouco académica, materializada nos frequentes episódios lúdicos entre alunos, e entre estes e o professor. Inerentemente a responsabilização deu-se como centrada na ordem e segurança das tarefas, sem articulação com os objetivos de aprendizagem definidos concluindo os autores que a ecologia destas aulas pelo professor se assemelhava aos contextos de “busy, happy, and good”, refletindo-se em índices consideráveis de comportamentos desadequados pelos alunos. Destas referências decorre a ideia de uma ecologia que não considera objetivos de aprendizagem, pelo contrário é centrada na promoção de objetivos eminentemente sociais. A ecologia da segunda unidade deste professor situava-se entre a atividade académica da professora e a ecologia da unidade anterior, portanto com um carácter híbrido de gestão e socialização, apresentando tanto tarefas instrucionais semelhantes às das aulas da professora, como interações sociais com os alunos associando-se a mais comportamentos desadequados dos alunos com o professor, por vezes até positivamente reforçados pelo próprio.

O conjunto anterior de trabalhos tem como referência contextos de aulas lecionados por modelos tradicionais. Os estudos de Hastie (1995, 2000), Strachan (1996), Carlson e Hastie (1997), Sinelnikov (2007), e de Dyson, Linehan, e Hastie (2010), representando os que se focam em modelos alternativos de ensino da educação física, sustentam na maioria dos casos climas ecológicos de aula orientados para o sistema de instrução (exceção neste âmbito já identificado para Strachan, mas também por Hastie (2000) e Sinelnikov), onde para todos efeitos os elementos da ecologia da aula se conjugam na manutenção do programa de ação, com respostas congruentes pelos alunos, pese embora algumas das reflexões já levantadas nos pontos anteriores. Adicionalmente, nesses trabalhos também se revela a estruturação do processo de negociação nas diferentes fases da cadeia decisional através da responsabilização imbuída no conteúdo.

Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013), na sua investigação comparativa entre modelos tradicionais de ensino (multiactividades) e modelos alternativos (*sport education*) concluem que as negociações pelos alunos no modelo multiatividade eram relativamente negativas (i.e. contra o programa de ação) e comuns, aumentando continuamente ao longo da unidade ao ponto de contrariarem o programa de ação por 11 dos professores. Já durante o modelo *sport education* as suas conclusões são opostas, ou seja, as negociações foram transversalmente relativamente positivas (i.e. no sentido do programa de ação) e ocasionais, diminuindo progressivamente ao longo da época facilitando a leção dos professores. Todavia, os autores aprofundam estes resultados, no sentido em que as diferenças podem não ser tão relevantes quanto se faz parecer inicialmente, revelando que seis dos melhores estagiários alcançaram um equilíbrio pedagógico através de um processo de negociação positivo e orientado para as consequências quando lecionavam as aulas em multiactividades, quebrando assim o padrão dos seus 11 pares quando orientados pelo mesmo modelo. Adicionalmente, em qualquer dos modelos emergem práticas de negociação positivas e negativas por alunos, bem como práticas de negociação positivas, negativas e orientadas para as consequências pelos professores. No mesmo sentido, sem surpresa face a estudos anteriores já reportados, as negociações negativas tendiam a desaparecer durante as tarefas de aplicação por jogo formal em qualquer dos modelos, o que concorre com o facto de emergirem menos frequentemente no modelo *sport education* por as últimas aulas serem exclusivamente dedicadas a tarefas de aplicação na fase de torneio. Não se esclarecendo a articulação pedagógica promovida pelos professores durante a leção por multiactividades, por oposição ao que Wahl-Alexander e Curtner-Smith fazem para o modelo *sport education*, e tendo em conta a discriminação pelos autores de objetivos eminentemente analíticos na unidade de multiactividades, apenas se pode supor sobre a menor presença de tarefas de aplicação ao longo de toda a unidade, favorecendo no sentido inverso a regularidade da negociação negativa pelos alunos durante a leção por multiactividades. Então, embora os autores atribuam as diferenças encontradas aos modelos de ensino, na verdade e em maior rigor, deve-se atestar que as principais diferenças parecem decorrer mais da qualidade pedagógica dos professores ao nível da gestão da aula.

Outros trabalhos têm introduzido características contextuais e temporais que não derivam diretamente das ecologias das aulas mas que se lhes afiguram intimamente associadas, contribuindo por isso para esclarecer a negociação desencadeada por alunos e professores. Por exemplo, Ennis (1995) revela a interação numa dimensão macrotemporal dos comportamentos dos alunos com as intenções de negociação dos professores, contemplando os contextos sociais de atuação dos professores. Nesse trabalho, a autora pesquisou as práticas e conteúdos de ensino da educação física em 10 escolas secundárias urbanas de um mesmo distrito Norte-americano. Essas escolas foram selecionadas pela sua composição étnica e contextualização urbana, lecionadas por maiorias de professores Euro-americanos, e que a autora considerava caracterizar a generalidade das escolas urbanas noutros distritos desse país. Em cada escola Ennis selecionou um professor, na globalidade

dados como experientes com 18 a 34 anos de ensino, com quatro desses de etnia afro-americana, e uma distribuição equitativa de gênero. A observação de Ennis focou aproximadamente 20 horas letivas de cada professor, num total de seis semanas, com turmas consideradas pelos próprios professores como sendo de dificuldade baixa, média, e alta, alcançando assim uma dimensão de 73 turmas observadas. A maioria de comportamentos de indisciplina pelos alunos verificou-se precisamente nas turmas de dificuldade média a alta, conduzindo na sua generalidade a frequentes esforços de manutenção da disciplina, em detrimento da promoção das aprendizagens por parte dos professores. Ennis associa também o comportamento dos alunos à falta de significado e contextualização das tarefas propostas pelos professores, evidenciando um sistema de instrução pouco estruturado e explícito. Alcançando a dimensão macrotemporal, Ennis refere que os professores assumiram uma clara mudança de currículo ao longo dos últimos 15 anos, afastando-se progressivamente de um foco de promoção das aprendizagens motoras. Esta alteração resistiu inclusivamente a esforços de desenvolvimento profissional proporcionados por organizações profissionais, pela autarquia local, e por consultores externos no sentido de levar os professores a retomarem o foco nas aprendizagens. A impossibilidade percebida pelos professores derivava por um lado das dificuldades sociais e motoras dos alunos, mas também dos constrangimentos impostos pelo governo estatal que tinha cortado a carga curricular da disciplina para metade, contribuindo para a generalização da descrença entre esses professores em alcançar objetivos de aprendizagem mais avançados. Todos estes constrangimentos, segundo Ennis, levaram a que o currículo desenvolvido por esses professores se centrasse na motivação e cooperação dos alunos, com claras concessões nos seus sistemas de instrução, frequentemente dominados por alunos masculinos afro-americanos. Concorrentemente, os professores também assumiam a perda da capacidade sobre um ensino de qualidade quando comparados a si mesmos enquanto professores mais jovens.

Ennis et al (1997), igualmente focados nos efeitos dos contextos urbanos nos microssistemas das aulas de 21 professores de educação física num distrito urbano, relatam ecologias na sua generalidade semelhantes às reportadas por Ennis (1995). Contudo também evidenciam casos de professores nesses contextos que criaram climas de envolvimento e participação na aprendizagem pelos alunos, alcançando sentimentos de relevância e de significado curricular. Esse sucesso era ainda associado ao envolvimento pessoal dos professores com os alunos e na inovação curricular e letiva como resultado da sua abertura à participação dos alunos na construção das suas aprendizagens. Os autores aprofundam estas ecologias detalhando que, apesar da partilha de contextos urbanos difíceis, os contextos pessoais (de medo e alienação, ou de confiança e ligação) proporcionavam diferentes interações nas ecologias identificadas. Mais concretamente, os autores reportam que os professores que alcançaram esses sucessos também passaram por momentos iniciais de maiores dificuldades derivados das interações macrotemporais nos alunos que lhes orientavam a perceção para uma repetição permanente de aulas irrelevantes e pouco seguras.

Noutro estudo, James e Collier (2011) também colocam em evidência o contexto urbano na sua interação com a ecologia da aula de uma turma Norte-americana do 6º ano de escolaridade com 15 alunos em que as nove raparigas revelavam uma heterogeneidade étnica, e os seis rapazes eram todos afro-americanos. O professor da turma era docente na escola há seis anos, integrando um corpo de três professores dado com uma cultura pouco colaborativa. As aulas desta turma foram observadas num total de 24 períodos letivos com 45 minutos cada, ao longo de quatro meses, permitindo aos autores concluir que as interações entre os sistemas de tarefas se traduziram em aprendizagens reduzidas. Mais especificamente, James e Collier destacam que: o sistema de gestão era frágil por incapacidade do professor em gerir comportamentos fora da tarefa e indisciplina, revelando-se uma gestão irregular efetivada fundamentalmente através de punição individual ou coletiva, ou com tom de voz condescendente, verificando-se também o extremo oposto ao ponto de ignorar o comportamento dos alunos; o sistema de instrução se caracterizava por longos tempos e bastantes tarefas de informação associando-se ainda a estas a falta de clareza através da ausência de demonstração, critérios de execução e/ou de sucesso, bem como por uma responsabilização inefetiva no desenvolvimento das atividades; e onde o sistema social se associou à gestão inefetiva pelo professor ao contrariar regularmente o programa de ação suspendendo o programa de ação com comportamentos negativos, por vezes até abusivos, entre alunos e entre um ou outro aluno e professor. Os autores sugerem que uma maior “responsabilidade cultural” poderia ter facilitado a gestão da aula pelo professor.

Num outro extremo metodológico e concetual, Cothran, Kulinna, e Garrahy (2009) objetivaram alcançar uma variabilidade contextual de escolas para compreender as atribuições e consequências percebidas por professores e alunos sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos. As autoras entrevistaram 23 professores do ensino secundário (14 homens) e um total de 182 alunos do mesmo nível de ensino (100 rapazes) de diferentes escolas e distritos Norte-americanos chegando à conclusão que, independentemente dos contextos, professores e alunos convergiam na atribuição dos comportamentos de indisciplina não assumindo a respetiva quota-parte de responsabilidade, bem como nas consequências negativas para o tempo de aula, no desenvolvimento do conteúdo, e nas atitudes dos professores. Do lado dos professores, a atribuição aos comportamentos de indisciplina recaia sobre os contextos familiares vividos pelos alunos⁶⁰, revelando que podiam dedicar até 70% do tempo de aula a disciplinar os alunos envolvidos nesses comportamentos. Espelha-se desta forma como a negociação da aula reorientava o foco da aprendizagem para a cooperação numa perspetiva temporal, mas também curricular na medida em

⁶⁰ Fora do âmbito deste trabalho, mas convergindo com a perspetiva teórica mais abrangente relativamente ao paradigma ecológico, deixa-se o registo sobre um trabalho de investigação educacional longitudinal bastante interessante por O'Connor e McCartney (2007) que sustenta que relações em sala de aula de elevada qualidade entre professores e alunos não só se associaram a melhores resultados escolares, como também funcionaram como tampão ao insucesso escolar dos alunos decorrendo precisamente das fracas relações familiares que experienciavam.

que os professores assumiam retirar unidades e matérias de gestão mais complicada (e.g. ginástica, tiro com arco, lutas amadoras, dança).

Em Portugal, os estudos de Onofre (2000), Pedroso (2004), e de Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), sustentam em conjunto as diversas ecologias verificadas nos trabalhos anteriores, entrando também com características direta ou indiretamente associadas ao microsistema da aula como já houve oportunidade de referir nos pontos anteriores. No estudo de Onofre, ficou patente que as ecologias dos professores com maiores níveis de autoeficácia se pautam por climas orientados para a aprendizagem, articulando-se os diversos processos e sistemas da aula em torno do programa de ação, interagindo com um conjunto de respostas congruentes significativamente maior do que nas aulas dos seus pares com menos autoeficácia. No estudo de Pedroso, as ecologias transpareceram a influência recíproca entre alunos e professores, pois entre os diferentes anos sobressaíram diferenças na gestão das aulas pelos professores, com diferenças dentro das turmas entre os alunos observados. Por sua vez, denota-se no trabalho de Costa e seus colegas que a ecologia das aulas da professora observada se orientava também para a aprendizagem, com indicadores de sucesso no que respeita aos níveis de especificação solicitados nas tarefas, e onde os alunos revelavam uma predisposição para facilitar a negociação da ecologia, sobressaindo ainda a convergência das práticas da professora com as orientações do respetivo grupo disciplinar.

Dupont, Carlier, Gérard, e Delens (2009), integrando três perspetivas sobre o processo de negociação - ecológica, didática, e de ação situada -, sintetizam-no com duas grandes orientações, em que uma se dá como *integradora (integrative)* e a outra como *distributiva (distributive)*, podendo esta ser suborientada para a agenda do professor ou para a agenda dos alunos. Quando o processo de negociação se encontra numa orientação distributiva, Dupont e seus colegas argumentam que se desencadeia um processo de soma nula em que, entre concessões, um dos atores no processo é inevitavelmente dado como perdedor. Pelo contrário, esse processo na orientação integradora é de soma positiva pois ambos os atores entram na mesma linha criando uma sinergia que beneficiará ambos na consecução dos seus objetivos. Mais concretamente, esta ideia traduz os diferentes climas ecológicos decorrentes dos estudos de Doyle (1986, 2006, 2009) e de Allen (1983, 1986), e que explicitamente se espelham nos climas evidenciados pela investigação sobre o microsistema da aula de educação física, ou seja: em que o professor abdica da agenda académica para a aula favorecendo as disposições dos alunos, força os alunos a abdicar das suas disposições de cariz social de modo a alinharem a sua participação com a agenda da aula, ou promove a integração das disposições sociais dos alunos em favor da consecução da agenda da aula. O que se tornou evidente nos estudos reportados foi que a agenda da aula proposta pelo professor pode não chegar a ter uma orientação académica, mantendo-se ao nível das relações sociais (cf. Strachan, 1996; ou James, Griffin, & Dodds, 2008) já que Jones (1992) estabeleceu que parte das respostas dos professores se podem dirigir exclusivamente para o sistema social ao nível

das interações professor-aluno, podendo-se sustentar que também nesses casos se encontra um clima de integração. A reflexão que se levanta estreita-se com as concepções de educação física (Crum, 1993a, 1999, 2002) que orientam esses casos, sendo válido afirmar que se orientam para uma lógica de recreação, sem conteúdo acadêmico e objetivos de aprendizagem específicos. Neste sentido, assume particular relevo a incitação de Hastie e Siedentop (2006) para a investigação ecológica das aulas de educação física dedicar mais atenção aos professores que procuram, e conseguem, desenvolver elevados índices de trabalho pelos alunos, modificando o critério de escolha desses atores que se indica ser centrado mais nas suas capacidades de ensino do que na natureza do seu programa. Quer isto dizer que é necessário investir na compreensão de como os professores que adotam uma orientação de integração, e o fazem com referência ao currículo a desenvolver pelos alunos e em relação aos níveis de trabalho que conseguem induzir nas suas aulas, pois essa traduz a dimensão preventiva por excelência:

The best preventive class management systems are developed as 'social contracts' between teachers and their students. When students are actively brought into the development of the system and understand why the rules, procedures, and routines are important for their class experiences to be successful, they tend to develop ownership of the system (Siedentop & Tannehill, 2000, p.61).

3.2.1.4 Prevenção da Ordem

Foi avançado no ponto anterior que a ordem, enquanto produto de elevados níveis de cooperação e de envolvimento académico pelos alunos, se alcança principalmente na fase de impacto sendo suportada pela fase pós-impacto através da responsabilização e inerentemente do processo de negociação. Mas também foi referenciado que o planeamento e a preparação do ensino desempenham um importante papel nesse sentido por concretizarem de forma mais evidente o carácter preventivo de gestão da ecologia da aula. Siedentop e Tannehill (2000) sublinham que:

Preventive class management refers to the proactive (rather than reactive) strategies teachers use to develop and maintain a positive, predictable, task-oriented class climate in which minimal time is devoted to managerial tasks and optimal time is therefore available for instructional tasks (destacado no original) (p. 61)

Quer isto dizer que se explicita que há um foco no sistema de gestão como suporte ao sistema de instrução. Adicionalmente pode-se encontrar uma sequenciação natural nessas ecologias ao longo do tempo, iniciando-se frequentemente mais orientadas para o sistema de gestão até se estabelecer um conjunto de regras, rotinas e expectativas entre professores e alunos. Referem Siedentop e Tannehill (2000) que é esta a condição que permite a esses atores conviver com as naturais exigências da ecologia da aula por longos períodos de tempo que vão desde a aula, passando pela unidade de ensino, até ao ano letivo e eventualmente durante vários anos letivos, para além de aumentar o tempo dedicado à instrução como fator preponderante para a aprendizagem dos alunos.

A importância atribuída pela investigação ecológica ao sistema de instrução como aquele que sustenta e orienta a aprendizagem não se aliena daquela que caracteriza o sistema de gestão no suporte à instrução e na forma como ambos interagem. Fink e Siedentop (1989) introduzem no estudo da ecologia da aula de educação física estas preocupações, onde concluíram sobre o ensino das rotinas que essas se podem categorizar com referência aos seus objetivos, designando-se por: preliminares quando suportam o desenvolvimento das atividades como a entrada ou o aquecimento e indicando comportamentos facilitadores da informação como a atenção e o silêncio; gestão das transições (entre atividades) quando permitem ganhar tempo indicando os comportamentos facilitadores da redução de tempo entre final e início de cada atividade como a dispersão/reunião, o emparelhamento, a gestão do material/equipamento, ou o alinhamento; gestão da instrução (em atividades) quando permitem manter ritmo e *momentum* da atividade como o início propriamente dito da tarefa, ou a gestão do espaço individual/grupo; manutenção referindo-se a eventos complementares indicados como “outros” como beber água, vestir, ida ao wc, lesões; e encerramento quando se dedicam a facilitar o fecho da aula e saída dos alunos. Os autores constataram que as rotinas mais prementes no ensino pela generalidade dos professores foram as de entrada e atenção/silêncio, ou seja as preliminares, independentemente da experiência do professor e nível dos alunos. Outras rotinas importantes para a maioria dos professores e das turmas foram as de reunião e de gestão do material/equipamento para as de transição; as de início da atividade e de organização nas de gestão de instrução; as de vestir o equipamento e regras/consequências nas de manutenção; e a de fecho da aula para as de encerramento. Para todas as categorias, os alunos do 5º ano tiveram menos ênfase no seu ensino devido ao maior conhecimento destas rotinas, revelando uma interação macrotemporal na aquisição destes processos. No que respeita às regras, os autores esclarecem que essas foram definidas desde o início, bem como as suas consequências, embora nem sempre se verificassem na prática, indicando-se a sua independência face à experiência do professor e nível dos alunos. Fink e Siedentop concluem que estes procedimentos foram determinantes para que os professores revelassem a qualidade nas ecologias reportadas no ponto anterior, indicando inclusivamente a proximidade com os resultados por Eldar, Siedentop, e Jones (1989) obtidos com professores especialistas do 1º ciclo, o que revela alguma independência de conhecimentos mais específicos das matérias.

Jones (1992), utilizando também o sistema de observação sobre regras, rotinas e expectativas nas primeiras quatro aulas de cada professora, confirmou a importância destes procedimentos no início das unidades já que a professora mais experiente os descreveu 13 vezes na primeira aula, e a professora menos experiente o fez 18 vezes. Paralelamente, os alunos praticaram 64 vezes esses procedimentos com a primeira professora, e 80 vezes com a segunda professora, verificando-se para qualquer dos casos uma progressiva redução da prática dos procedimentos ao longo dessas aulas. Em ambos os casos, introduziram também rotinas instrucionais como aquecimentos-padrão e exercícios-rotina orientados para as matérias de ensino que eram recorrentemente utilizados nas

aulas como forma de aumentar os tempos de instrução e também de interação social entre professoras e alunos.

Num trabalho posterior por O'Sullivan e Dyson (1994), já indicado sobre a sua proximidade ao de Fink e Siedentop, e articulado com o de Siedentop, Doutis, Ward, Tsangaridou, e Rauschenbach (1994), esclarecem que os 11 professores observados comunicavam as suas regras, rotinas e expectativas através de um “monólogo centrado no professor” no balneário com os alunos sentados, focando fundamentalmente regras da aula e expectativas para o período, as quais expressavam sobretudo a ideia de cooperação. Apenas duas professoras focaram os programas de educação física e seus conteúdos, embora sem se reportarem a expectativas de aprendizagem/resultado. Embora sem percecionarem problemas graves de disciplina, quando entrevistados pelos autores, os professores articularam os seus pontos de vista sobre a gestão preventiva da indisciplina, concordando a maioria sobre a necessidade de implementação de uma estrutura sustentadora da ordem ao nível de escola, ou seja de alcance mesossistémico. Contudo, apenas quatro (36%) afirmaram concordar com, e seguir as políticas disciplinares das suas escolas. Neste registo, todos os professores entendiam poder contribuir significativamente para a gestão da disciplina ao nível da escola, mas nem todos percecionavam abertura e receptividade por parte da direção. Paralelamente, O'Sullivan e Dyson relatam que todos os professores concordaram com a necessidade de estabelecer inicialmente as regras da aula através do discurso, de documentos e de interações formais com os alunos sobre os anteriores. Esses documentos eram também assumidos como currículo formal, i.e. avaliado com teste, ou informal, ou seja, discutido e acordado com os alunos, sendo esses responsáveis pelo seu comportamento. Paradoxalmente, apenas um desses professores revelou na prática esta dimensão preventiva. O'Sullivan e Dyson acrescentam que dois professores sublinharam ainda a falta de apoio pelos pares do departamento, articulando essa questão com o sentimento de maior dificuldade na gestão da disciplina e no desenvolvimento curricular com as suas turmas.

Na continuidade do trabalho anterior, Siedentop, Doutis, Ward, Tsangaridou, e Rauschenbach (1994) reforçam que os procedimentos de organização e gestão (assiduidade e pontualidade, indumentária) eram mais consistentemente veiculados na generalidade dos professores/escolas, do que os conteúdos das matérias propriamente ditos, apontando explicitamente e publicamente as prioridades de cooperação dos alunos na gestão da aula. Estas prioridades ampliavam-se ao nível geral de algumas escolas, dedicando dois a três dias do início do semestre inteiramente focados neste currículo, sustentando por isso que o vetor primário destes professores era objetivamente definido nesta lógica.

Supaporn, Griffin, e Dodds (2003), investigando as perceções de alunos e seu professor sobre os comportamentos de indisciplina, concluíram através de entrevistas que os atores convergiam que esses comportamentos se referiam a quando os alunos não faziam o proposto, ou faziam o não proposto, expressos fundamentalmente de forma verbal e física, e em função do contexto de aula,

portanto sem uma orientação concreta e objetiva face ao conteúdo e currículo inerente. É referido pelos autores que as regras, rotinas e expectativas do professor eram ambíguas permitindo diferentes interpretações pelos alunos, e entre estes e o professor, dos comportamentos de indisciplina.

Os estudos de Hastie (1995, 2000), Strachan (1996), Carlson e Hastie (1997), Sinelnikov (2007), e de Dyson, Linehan, e Hastie (2010), relativamente aos modelos alternativos de ensino da educação física, convergem na permanente preponderância desta dimensão preventiva aquando da lecionação da educação física assumidamente promotora da autonomia pelos alunos na aprendizagem. Na generalidade dos estudos, tendo em conta que acompanharam a totalidade das respetivas unidades ou épocas, verifica-se um foco inicial nas tarefas de gestão e na promoção de rotinas para, durante mais de metade das unidades/épocas, os professores se dedicarem quase em exclusivo aos seus sistemas de instrução.

Sendo evidente nos estudos realizados em Portugal por Onofre (2000), Pedroso (2004), e Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) que nas ecologias com maiores indicadores de qualidade de ensino se encontram claramente regras, rotinas e expectativas bem definidas e implementadas como reflexo dos elementos reportados nos pontos anteriores, não se tem alcançado o detalhe encontrado nos trabalhos realizados noutros contextos internacionais, faltando algum esclarecimento sobre o tempo, os processos, e os focos dedicados ao estabelecimento da dimensão preventiva da ordem na ecologia das suas aulas de educação física.

3.2.2 O Aluno na Ecologia da Aula de Educação Física

O papel do aluno na ecologia da aula define-se fundamentalmente em função das tarefas propostas e das contingências operantes nesse contexto, refletindo-se num conjunto de respostas que delimitam o seu sistema social. No seguimento do trabalho de Allen (1983, 1986), Hastie e Siedentop (1999, 2006) e também McCaughtry, Tischler, e Flory (2008), delimitando a ecologia da aula no contexto da educação física, concorrem ao atribuírem aos alunos o protagonismo de um vetor secundário que caracteriza a sua agenda social para as aulas, e em última instância o sistema social da aula de educação física. Este protagonismo pode ser atribuído à investigação conduzida sob os processos mediadores que revelaram que a efetivação da aprendizagem dos alunos depende dos seus processos de pensamento e portanto da forma como esses se relacionam com as tarefas de aula (Graber, 2001; Shulman, 1986a; Siedentop 2002). Tal como para o vetor primário, ainda que o comportamento dos alunos só se manifeste na fase de impacto, e convergindo com a concetualização bioecológica, há um conjunto de características pessoais dos alunos às quais deve ser igualmente atribuída importância para se compreender como esses atores influenciam as suas aulas. Algumas das respostas foram sendo avançadas nos pontos anteriores, mas serão aqui apresentadas com maior detalhe e reflexão. Recuperando o ciclo de Alexander (1983, *apud* Hastie

& Siedentop, 2006), estas respostas dos alunos colocam-se entre as tarefas propostas e a responsabilização pelo professor, culminando por isso nas tarefas reais que objetivamente se podem observar.

De acordo com o que acaba de ser exposto, as evidências sobre o protagonismo do aluno na ecologia da aula serão exploradas referenciando as suas respostas e sistema social, bem como as caraterísticas com que entram e desenvolvem no decurso das suas experiências na ecologia das aulas de educação física.

3.2.2.1 Respostas e Sistema Social dos Alunos

Seguindo a importância atribuída ao sistema de tarefas de instrução ao nível do professor, os comportamentos dos alunos nesse sistema são também os que mais regularmente se analisam. Para todos os efeitos, as respostas dos alunos podem sempre ser analisadas nas tarefas de gestão ou de instrução como expressão do seu sistema social. Nessa perspetiva transversal, e decorrendo dos comportamentos dos alunos que caraterizam o nível de ordem na aula de educação física, emerge o conceito designado por *congruência da tarefa (task congruence)* a partir do trabalho de Son (1989, *apud* Hastie & Siedentop, 1999, 2006). Na sua essência, a congruência da tarefa traduz a diferença entre o que o professor propõe para a atividade e a tarefa efetivamente levada a cabo pelos alunos, ou seja, quanto menor a diferença entre a primeira e a segunda, maior a congruência pelos alunos. Son verificou num contexto Coreano que as respostas congruentes pelos alunos dependiam mais de contingências informais e/ou outras variáveis relacionadas com o currículo ou com o interesse da pessoa, do que pela apresentação da tarefa. Lembra-se por acréscimo nestas conclusões que algumas dessas contingências informais derivavam da coação exercida pelo professor, incluindo ameaças físicas sobre comportamentos de indisciplina, e incutindo sentimentos de receio nos alunos que os levavam a cooperar regularmente as tarefas propostas.

Tousignant e Siedentop (1983) documentaram a participação dos alunos como resultado do processo de responsabilização que caraterizava a ordem na ecologia da aula para o contexto microssistémico da educação física. Estes níveis de participação expressam-se nas respostas dos alunos às tarefas de instrução propostas, designando-se pelos autores como a *natureza do cumprimento da tarefa (nature of task accomplishment)*, podendo variar entre: *comportamentos na tarefa (task-as-stated-by-the-teacher)*, quando os alunos cumpriam exatamente o que era proposto nas tarefas; *comportamentos de modificação da tarefa (modified-task)*, quando os alunos alteravam por iniciativa própria as tarefas propostas sem consentimento prévio pelos professores, podendo essa modificação ir no sentido de facilitar ou de dificultar a tarefa de modo a ajustar o nível de desafio e dificuldade, sendo a nova tarefa regularmente aceite de forma tácita ou explícita pelos professores; *comportamentos fora da tarefa (deviant off-task behavior)*, sempre que os alunos apresentavam comportamentos completamente desajustados da tarefa proposta; e os *esquivos competentes (competent bystanders)*, introduzindo um novo tipo de comportamentos fora da tarefa

nos estudos ecológicos (Doyle, 1986), provavelmente por ser específico da educação física (Hastie & Siedentop, 1999, 2006), e que caracteriza os comportamentos dos alunos que durante uma tarefa revelam pouco ou reduzido tempo de empenhamento e/ou oportunidades de resposta, e consequentemente pouco tempo potencial de aprendizagem, dando no entanto ao professor indicadores perceptivos de que estão realmente a fazer a tarefa. Tousignant e Siedentop sugerem que alguns resultados anteriores ao seu trabalho onde se evidenciavam poucos comportamentos fora da tarefa poderiam estar mascarados por comportamentos de modificação ou de esquiva competente, inflacionando a percepção de qualidade de ensino com base nesta variável. Não quantificando, os autores salientam maior volume de comportamentos na tarefa pelos alunos decorrendo de informações mais claras, bem como se pode afirmar que quando os professores autorizavam as modificações, essas passavam a estar definidas nas fronteiras das tarefas e por isso alterando a natureza da sua resposta.

O trabalho de investigação de Jones (1992) foi o primeiro a reportar na ecologia da aula de educação física um terceiro sistema de tarefas com uma dimensão fundamentalmente social⁶¹. Essas tarefas são orientadas para o estabelecimento das relações entre alunos ou entre professoras e alunos, concluindo a autora que estas tarefas estavam imbuídas nas de instrução, ou seja, representavam um conteúdo em si mesmas que servia o propósito de estabelecer e alimentar um clima agradável e de socialização entre os atores dessas ecologias. Jones estabelecia assim em concreto este sistema como um elemento integrante e fundamental na ecologia da aula, suportando as conclusões de Allen (1983, 1986), apesar da diferença de conteúdo do conceito entre os autores. Nesta concretização, Jones sublinha a importância de as ecologias idealizadas e implementadas pelos professores acomodarem o sistema social dos alunos como forma de facilitar e ampliar o trabalho desenvolvido pelos mesmos e consequentemente a sua aprendizagem. Do ponto de vista das respostas dos alunos, Jones codificou-as para o sistema de instrução tal como por Tousignant e Siedentop (1983), mas também apresentou uma codificação para as tarefas de gestão, clarificando-se ligeiras diferenças. No sistema de gestão as respostas dos alunos eram codificadas no tempo total das 34 aulas observadas como cumpridoras com 83.7%; delongas em cumprir, sendo aqui enquadrados os últimos alunos a iniciar a tarefa ou aqueles que tivessem recebido indicação para se despacharem, com 11.1% do tempo; ou não-cumpridoras com 5.2%. No sistema de instrução a autora verificou que os alunos da professora mais experiente cumpriam as tarefas em 82% do tempo, modificavam-nas em 9% (8% das quais para mais simples), ou saíam da tarefa em 7% do tempo de instrução; enquanto para a professora menos experiente estavam na tarefa em 78% do tempo, modificando-as em 14% de forma equitativa para mais fácil ou mais difícil, e saindo da tarefa em 6%. Neste sentido, pode-se argumentar pelos resultados de Jones que os alunos das

⁶¹ Em bom rigor, este sistema já tinha sido identificado para o âmbito disciplinar específico da EF por Tinning e Siedentop (1985) mas o seu estudo evidenciou-o num contexto de estágio pedagógico em educação física, razão pela qual não se considera no âmbito concreto deste trabalho como a primeira documentação do sistema social de tarefas.

professoras revelavam uma agenda social tendencialmente congruente com o programa de ação, não deixando de se expressar num ou noutro momento os seus próprios objetivos de socialização, convergindo com o perfilhamento anteriormente avançado por Allen (1983) (cf. Figura 6).

Graham (1987), partindo do trabalho de Tousignant e Siedentop (1983), verificou que o professor analisado diferenciava as tarefas de instrução para alunos com diferentes níveis de habilidade de modo a proporcionar oportunidades de desempenho semelhantes em quantidade e qualidade. Esta conclusão suscitou a compreensão de como a natureza das tarefas de instrução influenciava os padrões de resposta motora pelos alunos, onde o processo de diferenciação do ensino assumiu particular relevo na forma como acomodava as tarefas às necessidades e capacidades dos alunos, aqui numa perspetiva mais curricular do que social tal como verificado nos casos das professoras de Jones. Graham reporta nesse sentido que foi possível encontrar uma proximidade na frequência e sucesso de desempenho de alunos com diferentes níveis de habilidades, apesar de nas situações de jogo os mais habilidosos, mesmo estando em situações mais complexas, continuaram a desenvolver maiores taxas de sucesso do que os seus pares menos habilidosos em tarefas semelhantes mas mais simples. Pelo contrário, nas aulas em que não se efetivaram práticas de diferenciação, o sucesso dos alunos mais habilidosos foi sempre superior com diferenças mais acentuadas do que quando se efetivava a diferenciação. De uma forma global, os alunos responderam de forma positiva em 75% a 92% do total de registos, e por nível de habilidade Graham indica que, com exceção da primeira aula para dois dos alunos mais habilidosos, os seis observados estiveram consistentemente envolvidos de forma positiva durante as aulas, contudo sem se explicitarem os valores encontrados. Estes dados relativos à diferenciação, numa perspetiva bioecológica, também revelam como determinadas características dos processos proximais podem atenuar diferenças nas características dos alunos para proporcionar oportunidades ajustadas ao seu desenvolvimento.

Lund (1990, *apud* Lund, 1992) constatou que os alunos da professora que desenvolvia um processo de responsabilização multidimensional (diversos mecanismos integrados nos tipos formal e informal, permanentemente focados nos objetivos académicos) não diferenciavam muito o volume de respostas por minuto tendo em conta a sua análise por níveis de habilidade. O que se pode referir como relevante são as diferenças mais expressivas dos alunos menos habilidosos que revelaram o dobro de respostas na tarefa por minuto com um controlo aversivo (um único episódio registado) e quase o dobro do mesmo tipo de respostas por minuto nas tarefas onde se encontrava um dos mecanismos informais designado de “accountability check” comparativamente aos seus pares mais habilidosos. Paralelamente ambos os grupos revelaram maior volume de respostas na tarefa por minuto quando responsabilizados pelo último mecanismo. No sentido oposto, Lund revela que os alunos mais habilidosos demonstraram quase o dobro de respostas na tarefa por minuto quando o mecanismo usado era o de feedback corretivo sobre o conteúdo. Estes resultados sugerem que alunos mais habilidosos respondem melhor a uma responsabilização orientada para a

aprendizagem, e os menos habilidosos a uma responsabilização focada na gestão. Ao comparar a professora com o professor de responsabilização mais frágil, Lund também relata valores bastante superiores de resposta na tarefa pelos quatro alunos observados na professora (52.29 a 60.75), comparativamente aos quatro alunos observados no professor (14.33 a 45.44), sendo inclusivamente os menos habilidosos da professora mais congruentes do que os mais habilidosos do professor. Do ponto de vista do sistema social, as diferenças qualitativas reportadas por Lund entre os dois professores também denotam diferenças, onde se pode inferir que os alunos da professora revelavam uma maior orientação académica ao desenvolverem esforços de cooperação e superação entre si mesmo fora das aulas, enquanto os do professor estariam mais orientados para os seus objetivos de socialização utilizando os materiais da forma que lhes apetecia (e.g. pontapear bolas de Voleibol).

O'Sullivan e Dyson (1994), centrados nas respostas dos alunos no sistema de gestão como resultado da implementação de regras rotinas e expectativas, referem a ausência de problemas maiores de disciplina. Siedentop, Doutsis, Tsangaridou, Ward, e Rauschenbach, (1994) complementam as respostas dos alunos sobre os mesmos 11 professores, focando-se estes autores mais declaradamente sobre o sistema de instrução. A sua investigação salientou que os comportamentos dos alunos corresponderam a tempos de prática variando entre os 14 e os 26 minutos/aula, sem diferenças neste âmbito entre género e níveis de habilidade semelhantes por género. Apesar da ausência de diferenças, as raparigas menos habilidosas foram descritas pelos autores mais regularmente como estando “em risco” de aprendizagem, embora sempre com possibilidades de sucesso do ponto de vista da interação social. Contrariamente, entre níveis de habilidade diferentes verificaram-se diferenças, com os alunos menos habilidosos a registarem tempos de prática bastante inferiores. Os resultados dos autores refletem efeitos de diferenciação do ensino, com os alunos menos habilidosos a receberem mais atenção pelos professores, replicando Graham (1987) sobre as menores taxas de sucesso em jogo comparativamente aos mais habilidosos. Segundo os autores, comportamentos fora-da-tarefa foram praticamente não existentes, com valores na ordem dos 1%.

Hastie e Pickwell (1996) desenvolveram o primeiro estudo na educação física essencialmente dedicado à compreensão do funcionamento do sistema social dos alunos, replicando a preocupação de Allen (1983, 1986) acerca da ausência dos alunos na investigação ecológica sobre a sala de aula e consequente incongruência dos quadros teórico e metodológico. Os autores encontraram numa unidade de Dança diferentes padrões de cooperação pelos alunos, determinados à partida pela sua comparência às aulas. Nesse sentido, Hastie e Pickwell relatam que o principal requisito do professor era que os rapazes emparelhassem com as raparigas. A consistência da cooperação a este nível era determinada pelo nível de monitorização e responsabilização sobre os alunos, permitindo-se que os rapazes em “excesso” se sentassem aguardando pela sua vez. Já as raparigas raramente modificavam a tarefa, fazendo-o para aumentar o interesse ou a dificuldade, sem intervenção pelo

professor. Os maiores níveis de congruência instrucional verificavam-se pelos autores quando os alunos acompanhavam o professor. Os resultados de Hastie e Pickwell foram por isso os primeiros a sustentar as principais estratégias de participação identificadas por Allen. Os autores relatam que as raparigas eram mais centradas no objetivo académico e os rapazes mais centrados na socialização, claramente pela matéria em causa. Paralelamente, os alunos que mais se esquivavam de forma competente eram os que tinham menor nível, simulando entradas no sistema instrucional. Um caso particular de um aluno bem-sucedido em termos académicos revelou ser o único que conseguia responder efetivamente a ambos os objetivos de participação. Ao nível da turma, as estratégias de participação de reduzir aborrecimento e evitar problemas, decorrentes de incidentes críticos na gestão da aula, não se verificaram, aspeto que foi atribuído pelos autores ao sistema de responsabilização limitado e irregular, bem como ao facto de a classificação dos alunos depender apenas de um momento final de avaliação. Hastie e Pickwell salientam assim uma redução do sistema de instrução, fundamentalmente nos rapazes, bem como uma influência do currículo desenvolvido nas aulas com claras repercussões na participação dos alunos.

Supaporn, Dodds, e Griffin (2003), preocupados com as perceções de professores e alunos sobre os comportamentos de indisciplina, concluíram que o sistema social dos alunos era de alguma forma auto-organizado na medida em que a irregularidade e a inconsistência da responsabilização sobre a disciplina influenciavam que mais alunos incorressem em comportamentos fora da tarefa. Supaporn, Dodds, e Griffin sumariam nesta perspetiva que os alunos podiam portanto cumprir ambos os objetivos de socialização com relativa facilidade, comprometendo o envolvimento académico.

Na mesma linha, James, Griffin, e Dodds (2008) verificaram que os alunos modificavam mais as tarefas, chegando a sair das mesmas, quando a responsabilização era mais frágil, mesmo considerando que a professora revelava mais indicadores de qualidade de ensino e um foco mais académico do que o professor em qualquer das unidades. Assim sendo, era substancialmente mais fácil aos alunos cumprir as exigências das tarefas nas aulas do professor onde a dimensão social era mais evidente, facilitando a consecução dos objetivos de socialização pelos alunos com mais comportamentos de desvio, a par de uma efetivação mínima dos sistemas de tarefas de instrução e de gestão.

James e Collier (2011), partindo da análise ecológica sobre contextos urbanos, também relataram um sistema social dos alunos pouco académico, atribuindo esse desfasamento ao programa de ação devido à irrelevância cultural e social percecionada pelos alunos do currículo desenvolvido, replicando conclusões anteriormente encontradas por Ennis (1995), ou por Ennis et al (1997). Nestes últimos estudos liderados por Ennis inclui-se a dimensão tempo que influía evidentemente no sistema social dos alunos. Esta interação apontava claras repercussões na dificuldade sentida pelos professores em gerir a aula, mesmo focando níveis mais elementares de ordem. De qualquer maneira, tal não impediu alguns dos professores observados por Ennis e seus

colegas de alcançarem ecologias produtivas do ponto de vista da aprendizagem e também social. Nesses casos, pode-se afirmar que os professores conseguiram criar mecanismos de negociação facilitadores da integração do sistema social dos alunos que os levaram a aceitar currículo, condição que se terá apresentado inicialmente como facilitadora do sucesso alcançado.

Flavier, Bertone, Hauw, e Durand, (2002), não colocando em evidência o contexto de baixo estatuto económico propositadamente selecionado, referem o sistema social dos alunos para demonstrar como pode provocar a suspensão frequentemente involuntária do sistema de instrução para os professores responderem apropriada e efetivamente sobre os comportamentos de indisciplina. No sentido oposto, Cothran, Kulinna, e Garrahy (2009) verificaram que os alunos convergindo com os professores na falta de autorresponsabilização sobre os comportamentos de indisciplina, divergiam na sua atribuição causal. Nessa perspetiva, as autoras esclarecem que os alunos remetiam esses comportamentos para as exigências de atenção pelos professores e na forma como a rebelião a essas exigências servia para aumentar ou consolidar o estatuto social dos alunos na turma. Esta intenção revela por isso uma orientação diferente de agenda social daquela que até aqui se evocou, mas que a complementa na medida em que esses atores também associavam os comportamentos de indisciplina ao desejo de redução de aborrecimento derivado da falta de significado do currículo e/ou das tarefas da aula. De forma concorrente, as autoras esclarecem que os alunos indicavam que a cooperação com as tarefas era mais provável de ocorrer quando se verificava um interesse sobre as matérias de ensino. Cothran, Kulinna, e Garrahy acrescentam que os alunos convergiram com os professores sobre os efeitos negativos da indisciplina ao retirar tempo de aprendizagem, na forma como manipulavam o sistema de instrução atrasando-o ou evadindo-se com desculpas de indisposições fisiológicas, ou na modificação das atitudes dos professores e dos alunos sobre a turma que deteriorava as relações alunos-professores e alunos-alunos. Paralelamente, os alunos introduziram uma dimensão positiva ao potenciar as suas agendas de diversão e de estatuto social.

Decorrendo do estudo anterior reforça-se a sugestão de um quadro complementar sobre os objetivos de participação dos alunos para a aula de educação física numa dimensão mais socializadora das relações que estabelecem entre si. Esta sugestão é avançada por Garn, Ware, e Solmon, (2011) com base num quadro teórico apresentado por Justine Allen (2003, 2005). Por sua vez, a sistematização de Justine Allen é sustentada no campo teórico da motivação com referência ao âmbito específico do desporto juvenil, quadro esse designado pela autora de *orientações dos objetivos sociais (social goal orientations)*. Em suma, argumenta-se que os alunos podem desenvolver as suas participações nas aulas decorrendo prioritariamente de objetivos de socialização, ausentando-se deste quadro a relação curricular e pedagógica com a aprendizagem e com o professor. Este quadro teórico, segundo Justine Allen (2003), organiza-se em três orientações de objetivos sociais, a saber: a) afiliação social; b) estatuto social; e c) reconhecimento social, tendo originado um instrumento denominado *Social Motivational Orientation in Sport*

Scale. Este questionário foi adaptado para o contexto letivo da educação física por Garn, Ware, e Solmon e combinado com outro constructo motivacional⁶² e a autopercepção de esforço pelos alunos como uma dimensão de participação nas aulas. De algum modo pode-se afirmar que essa dimensão responde à cooperação com a ecologia da aula, embora se mantenha o argumento sobre a limitação concetual da proposta de Justine Allen de não permitir dar resposta ao *continuum* de ordem já definido por Tousignant e Siedentop (1983) nem às disposições dos alunos que desencadeiam processos de negociação dos sistemas de tarefas como elementos específicos da ecologia da aula (Dupont, Carlier, Gérard, & Delens, 2009; Wahl-Alexander, & Curtner-Smith, 2013). Não obstante, as conclusões do estudo salientam a necessidade de sucesso social nas aulas de educação física como forma de promover o empenhamento dos alunos, já que os alunos indicaram mais níveis de autopercepção de esforço quando as aulas incluem essa dimensão. Neste sentido, embora não seja assumido no presente trabalho como um objetivo ou quadro de referência, um contributo interessante deste estudo de Garn, Ware, e Solmon pode ser a ampliação do sistema social dos alunos ao nível dos seus objetivos de participação na dimensão de socialização como indo para além da diversão.

A base de investigação sobre o sistema social dos alunos nos modelos tradicionais assenta fundamentalmente na ideia de instrução direta, ou seja, aulas em que os sistemas de tarefas de instrução e de gestão são dominados pelos professores. Nos contextos alternativos, o estudo da agenda social dos alunos parte da premissa sobre as diferenças ecológicas de ensino para modelos tradicionais, já que nos primeiros os alunos assumem grande parte da responsabilidade sobre os sistemas de instrução e de gestão. Relembra-se então que os principais trabalhos nestes contextos focam concretamente os modelos de *sport education* e de *cooperative learning*.

Carlson e Hastie (1997) desenvolveram o primeiro estudo, totalmente qualitativo, sobre o sistema social dos alunos num contexto de ensino da educação física lecionado por *sport education*. Os autores foram analisar três turmas Australianas, duas do 8º e uma do 9º ano de escolaridade no decorrer de épocas de Futebol Australiano e *Netball*⁶³ respetivamente, alcançando um total de 88 alunos com boas atitudes face à disciplina. As turmas apresentavam contextos demográficos diferentes entre si e todas heterogéneas em termos de desempenho, onde a de 9º era composta por 32 alunas, e as do 8º eram lecionadas em regime de coeducação. Os autores observaram um total de 21 aulas, e entrevistaram em grupo 24 dos alunos e individualmente os professores, ao longo da totalidade das épocas. Os professores eram dados como experientes no ensino e no modelo de ensino, sendo um masculino com 12 anos de ensino, e outro feminino com sete. Neste sentido, Carlson e Hastie organizaram os resultados encontrados em torno de quatro grandes temáticas, que

⁶² *Vide* Garn, Ware, e Solmon (2011) para uma descrição detalhada do estudo

⁶³ O *Netball* é um jogo visualmente semelhante ao Corfebol (progressão no campo só em passes e cestos sem tabela) e ao Basquetebol (transposição de meio campo), mais característico das culturas anglo-saxónicas, sendo jogado em equipas compostas apenas por raparigas, o que pode esclarecer a razão pela qual terá sido adotado como matéria de ensino da época de *sport education* para a turma de 9º ano.

no seu todo caracterizavam a operação do sistema social dos alunos, designadamente a socialização, os papéis dos alunos e tomada de decisão, as percepções de aprendizagem, e a competição. Na socialização, os alunos destacaram a importância ou a simples presença da componente social na aula, em que o apoio aos colegas se apresentava como uma parte importante desta temática. Contudo, também encontraram um aspeto menos positivo em que alguns alunos preferiam trocar de equipa, concluindo-se sobre este ponto a alteração nas formas de socialização dos alunos nas aulas, particularmente no desenvolvimento de trabalho de equipa e cooperação. No respeitante aos papéis dos alunos e à sua participação no processo de tomada de decisão, os autores sumariaram a alteração nas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social relativamente à *liderança* onde os alunos que assumiram mais autonomia revelaram percepções mais positivas; à *arbitragem*, com percepções positivas pela maioria dos alunos; à *alteração das percepções de funções*, divergindo alunos e professores em que sobressai a ausência de apoio pela professora como resposta à falta de solicitação pelos treinadores com maiores dificuldades; ao *abuso de privilégios*, evidenciada como a experiência mais negativa pelos alunos; e à *preferência dos pares por alunos-treinadores*, em que mesmo perante conflitos entre si, uniformizou-se a percepção entre alunos-treinadores que eram mais adequados do que os professores para liderar os sistemas de tarefas especialmente ao nível relacional. Relativamente à aprendizagem foi identificada pelos autores como todas as experiências facilitadoras de uma percepção de aprendizagem pelos alunos. Esta perspetiva deu-se como inovadora no sistema social dos alunos por explicitar uma convergência intrínseca com o programa de ação. Esta temática foi definida em torno das competências físicas, da aplicação dessas competências e do aumento do conhecimento sobre as matérias e sobre as regras das modalidades, e desenvolvimento social e pessoal na perspetiva do conhecimento e relacionamento com os colegas. Finalmente sobre a temática de competição, Carlson e Hastie sumariam a alteração na natureza da competição, em que vencer se revelou crucial conduzindo a um maior esforço pelos alunos. Segundo Carlson e Hastie, a competição tende a ser criticada, mas efetivamente alunos de todos os níveis reportaram atitudes favoráveis à sua presença. Nesse sentido, os autores verificaram que as equipas mais bem-sucedidas revelaram melhores níveis de jogo (mais ações coletivas que individuais, pelo seu critério) e uma utilização equilibrada de todos os jogadores independentemente do seu nível e género (por oposição a uma maior utilização intensiva de jogadores mais hábeis, frequentemente rapazes).

Hastie (2000) volta posteriormente a contextos orientados por *sport education* detalhando mais quantitativamente as respostas dos alunos, onde encontrou menos de 2% de incidências fora da tarefa no sistema de gestão, e elevados índices congruentes nas tarefas do sistema de instrução com 96% para as lideradas pelo professor e 93% nas lideradas pelo aluno-treinador, ambos com apenas 3% de comportamentos fora da tarefa, não obstante o menor sucesso dos alunos com menor nível de habilidade. Este tipo de resultados em particular, frequentemente relatado quando evidenciados os níveis de habilidade dos alunos, parece destacar a dificuldade em alcançar a

diferenciação neste modelo concreto pela sobrevalorização dos papéis dos alunos que entram em conflito com os papéis dos professores, tal como ficou patente no estudo anterior de Carlson e Hastie (1997), e posteriormente por Sinelnikov (2007). Por oposição ao verificado por Carlson e Hastie, Hastie conclui que nesse caso o sistema social dos alunos não alcançou uma dimensão académica ao nível de conteúdos mais específicos da educação física como as aquisições motoras ou o domínio das matérias. Ao invés, e aqui mais próximo do estudo anterior, Hastie relata que a agenda social se desenvolveu fundamentalmente em torno da diversão e do relacionamento com os pares. Na diversão definiram-se questões relativas à participação, à aprendizagem sobre os colegas, e ao desenvolvimento de trabalho que normalmente cabe ao professor; enquanto no relacionamento com os pares sobressaiu a permanência na mesma equipa, e às experiências partilhadas na competição com os pares, revelando os alunos preferirem ser conduzidos por um colega do que pelo professor.

No estudo de Sinelnikov (2007) é sublinhado ao nível do sistema de tarefas de instrução que as respostas dos alunos foram mais congruentes sob a condução do professor estando na tarefa em 98%, sem evidência de comportamentos fora da tarefa e apenas com 2% de modificações. Por sua vez, a menor congruência sob a orientação do aluno foi imputada à maior ambiguidade nas tarefas e gestão do poder pelos alunos levando à deterioração das relações nalgumas equipas, onde o carácter de permanência é exigido pelo modelo. A evidência de comportamentos fora da tarefa na gestão pelos alunos, sendo reduzida na medida em que se verificou em duas das 10 equipas, é referenciada como decorrente da falha dos alunos-treinadores em trabalhar com as suas equipas. Entre alunos e professor, nas tarefas de organização evidenciaram-se elevados níveis de cumprimento sem desfasamentos óbvios. Neste sentido, e colocada em evidência a ausência de um sistema de responsabilização, Sinelnikov esclarece que os objetivos se centravam totalmente no divertimento. Este objetivo expressou-se através do sentimento de pertença à equipa, que se estendia em interações entre os pares fora da escola, e da competição autêntica, num clima praticamente formal com árbitros, treinadores e público. O autor destaca um caso particular de um grupo de alunos de elevado nível que conseguia, noutros contextos de educação física, levar o professor a abdicar completamente da sua agenda, permitindo que se realizassem apenas as atividades sugeridas por estes alunos. O relevo desse caso prende-se com a alteração de agenda desses alunos no sentido dos objetivos patentes no programa de ação.

O estudo de Strachan (1996) a partir de contextos de educação física lecionados por *cooperative learning*, tendo salientado a dimensão social sobre a académica como primária para a professora para ambas as turmas, revelou que os alunos do 8º ano revelaram menos sucesso no desempenho das tarefas que os alunos do 11º, embora tenham obtido valores semelhantes de participação. Em qualquer dos casos, a autora indica que os valores obtidos foram superiores aos reportados por exemplo por Jones (1992), refletindo-se sobre os efeitos diferenciais das exigências curriculares específicas das matérias. Nessa lógica, Strachan sugere ser mais suscetível aparecerem

valores superiores em matérias mais abertas e menos precisas como era o caso (Andebol), ou seja, não são variações específicas do modelo de ensino.

Noutro estudo sobre o mesmo modelo, Dyson, Linehan, e Hastie (2010) relatam que nos dados quantitativos se verificaram comportamentos fora da tarefa apenas em seis das 24 aulas, variando no total entre 0.5% e 1.8%, o que claramente evidencia a congruência das respostas dos alunos. Do ponto de vista qualitativo, e de algum modo semelhante ao reportado por Carlson e Hastie (1997), sobressaíram três temáticas nas entrevistas a professora e alunos focando: os papéis dos alunos na aula, o desenvolvimento das habilidades, e a estratégia. Sobre os papéis dos alunos, foram definidas funções em cada grupo, nomeadamente as de treinador, de encorajador, de gestor de equipamentos/materiais, e de registador, esclarecendo-se que estas funções eram compreendidas e cumpridas seriamente pelos alunos. Ao nível do desenvolvimento de habilidades Dyson, Linehan, e Hastie referem a alteração do foco das habilidades ao longo da unidade, por força da alteração das tarefas de aprendizagem, traduzindo sempre a importância do sistema de instrução. Mais concretamente, inicialmente o foco era a técnica para passar a ser no final a tática através de mais tarefas de aplicação. Finalmente no que concerne à estratégia, os autores reportam que os alunos referiram o ampliar dos seus conhecimentos sobre os jogos da unidade para além das habilidades técnicas, desenvolvendo as suas próprias estratégias coletivas através da discussão inerente nas tarefas cognitivas/sociais.

Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013) ao compararem modelos de ensino da educação física tradicionais (multiatividades) e alternativos (*sport education*) concluem sobre a existência de diferenças no sistema social desenvolvido pelos alunos. Mais concretamente, os autores sustentam que há medida que a época de *sport education* avançava, os alunos evidenciavam menos práticas de negociação negativas (i.e. contra o programa de ação) no sentido de minimizar o risco das tarefas ou de modificar as tarefas de refinamento e extensão para a aplicação, a par de um incremento de negociação positiva (i.e. a favor do programa de ação) solicitando fisicamente ou verbalmente ao professor para dificultarem autonomamente a tarefa.

Em Portugal, reforça-se que os estudos se circunscrevem a modelos de ensino tradicionais, embora já se tenha tido oportunidade de apontar algumas práticas específicas que colocam mais em evidência o papel dos alunos na gestão das suas aprendizagens tal como aconteceu para a professora observada por Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013). No clima observado pelos autores, tendo os mesmos partilhado a descrição dos elementos de complexidade presentes, concluíram sobre o sistema social dos alunos que não criava problemas na gestão da aula, pelo contrário, os alunos procuravam inclusivamente reforçar o seu programa de ação com solicitações de ajuda e esclarecimento sobre os níveis de especificação desempenhados.

Pedroso (2004) alcançou a participação dos alunos a partir de uma perspetiva mais próxima da de Allen (1983) ao observá-los no contexto da aula de educação física em função da sua orientação de agenda social. Genericamente evidenciaram-se hibridismos na relação entre objetivos e

estratégias de participação, de algum modo contrariando os resultados de Allen no respeitante aos polos mais extremos. Ainda no estudo de Pedroso, evidenciaram-se algumas diferenças relevantes entre anos de escolaridade com os alunos do 6º ano mais congruentes, e entre classes com o perfil de socialização a demonstrar menor congruência. No geral, a menores índices de responsabilização também se associavam menos indicadores de congruência.

Onofre (2000) relatou diferenças significativas nas respostas dos alunos entre grupos de professores com diferentes níveis de autoeficácia, revelando que os alunos lecionados por professores mais crentes nas suas capacidades de ensino se apresentaram mais congruentes na prática, acontecendo o inverso para alunos do grupo de professores menos crente. Neste último grupo, o autor revela que a menor congruência na prática se ampliou significativamente favorecendo a experiência de ensino. Onofre detalha que as diferenças entre grupos na organização se evidenciaram na manipulação de material, sendo significativamente mais congruentes os alunos dos professores com mais autoeficácia, e menos congruentes os alunos do outro grupo. A experiência de ensino também demonstrou ser um fator discriminante dentro do grupo ao sublinhar diferenças significativas entre professores com maior autoeficácia nas tarefas de transição, com mais comportamentos na tarefa para a professora mais experiente, e mais incidências fora da tarefa para o professor menos experiente. Nesta perspetiva, pode-se frisar que os resultados de Onofre demonstram claramente uma maior preocupação pelos professores com maior autoeficácia na gestão das aprendizagens, frequentemente com valores significativamente mais altos na dimensão clima, o que pode explicar a maior congruência dos sistemas sociais dos alunos destes professores.

Pegando no clima de aula como a componente social do ensino delimitada pelos objetivos curriculares, Onofre (1995) avança para o enquadramento das relações sociais estabelecidas nessa dimensão entre os alunos, com o professor, e com a matéria de ensino. McCaughtry, Tischler, e Flory (2008), numa proposta de reconceptualização e extensão do paradigma da ecologia da aula (figura 9), sintetizam o sistema social dos alunos de forma semelhante à de Onofre, embora introduzindo uma importante dimensão orientada para as relações no sistema social com o *clima social escolar* (*social climates of schools*). Neste âmbito, quando referem “because school-wide culture plays such an influential role in determining teachers’ and students’ vectors, we must begin to acknowledge and analyze its role in an ecological framework” (*idem*, p.283), estão a corroborar Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, e Rauschenbach (1994), e Siedentop (2002), enquadrando a necessidade de se compreenderem as ecologias das aulas atendendo ao contexto de escola em que se inserem, também a partir de uma perspetiva ecológica.

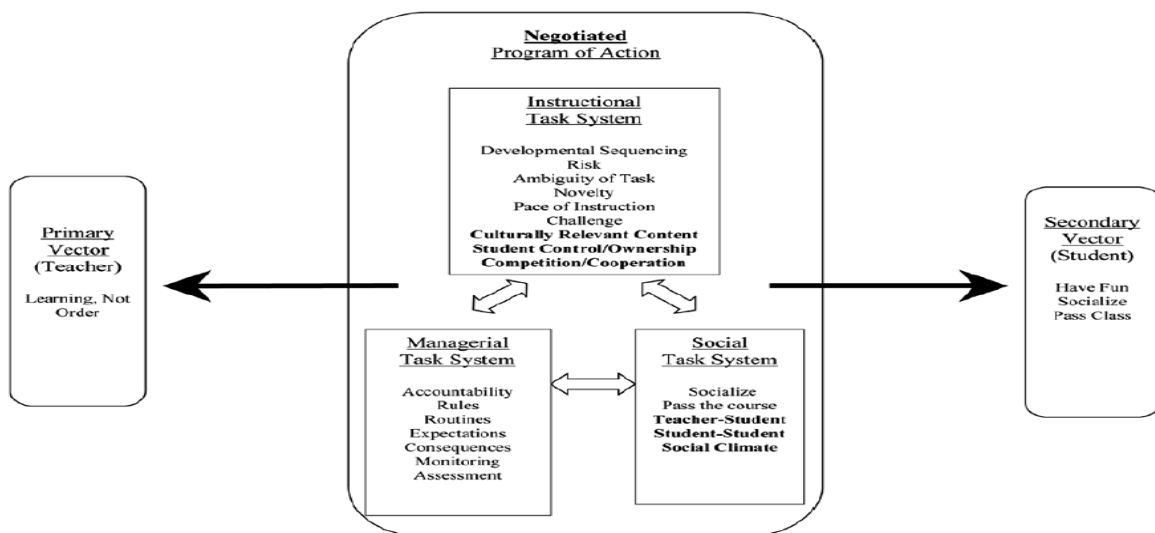


Figura 9 - Reconceptualização e ampliação da ecologia da aula proposta por McCaughtry, Tischler, e Flory. Copiado de “The ecology of the gym: Reconceptualized and extended”, por N. McCaughtry, A. Tischler, e S. Flory, 2008, *Quest*, 60, p.270.

3.2.2.2 Características dos Alunos

A necessidade de olhar com algum detalhe para as características dos alunos no quadro da ecologia da aula, emergiu principalmente pelo paradigma dos processos mediadores, tendo este modelo precedido a investigação ecológica, e partilhando Doyle como o seu impulsionador (Graber, 2001; Onofre, 2000; Shulman, 1986^a; Siedentop, 1988). Tanto Onofre como Graber concorrem sobre como a maior expressão dos estudos dos processos mediadores se refletiu na investigação das características de pensamento dos alunos. Como se verá, essas características remetem para os fatores pessoais como as crenças, disposições, atitudes, percepções, e concepções, sem contar com os aspectos mais transversais à investigação, e até às próprias características do pensamento, como o gênero e o nível de habilidade que por si só são variáveis altamente relevantes para a investigação em educação física (Van Der Mars, 2006). Deve-se ainda lembrar que parte dos objetivos do processo de gestão da ecologia da aula se direcionam para a promoção de atitudes positivas face ao ensino e ao currículo, sendo outra das razões para estes estudos surgirem nesta parte da revisão.

As características dos alunos podem-se efetivamente interpor como mediadores entre as funções de instrução do professor e a aprendizagem propriamente dita, ou até do trabalho a desenvolver nas atividades propostas. Contudo, numa linha mais próxima de uma visão bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2006) essas características são entendidas como componente do processo mas simultaneamente um produto em si mesmas (cf. figura um). Entende-se por isso que o processo de gestão de aula induz não só o desenvolvimento dos recursos dos alunos, encarados como o incremento dos seus níveis cognitivo-psico-socio-físico-motores, mas também das suas disposições na forma como as atitudes dos alunos podem ser modeladas para incorporarem modelos comportamentais ajustados às exigências e características da sala de aula, e mais concretamente ao processo de gestão da aula desencadeado pelos professores.

Onofre (2000) argumenta a dificuldade de convergência na sistematização dos estudos sobre este tópico, o qual se pode iluminar a partir de quatro focos de análise, designadamente: o pensamento dos alunos sobre a disciplina de educação física; o pensamento dos alunos acerca do processo de instrução; as percepções pessoais dos alunos; e os processos cognitivos dos alunos. Solmon (2006) apresenta outra perspetiva em que coloca a cognição do aluno como o enquadramento mais lato referente às dimensões de: percepções dos alunos; atenção e concentração; decisões interativas e envolvimento; concepções e crenças; motivação; estratégias de aprendizagem; e metacognição e autorregulação. Solmon e Onofre salientam a importância dos processos cognitivos dos alunos à luz do paradigma dos processos mediadores, podendo-se incluir também aqui a visão de Dyson (2006) sobre o necessário protagonismo dos alunos não só como objetos de estudo mas também como agentes no processo de investigação. Será no cruzar das perspetivas de Onofre, de Solmon, e de Dyson que se esclarecerá em que medida se tem revelado que as características dos alunos influenciam e são influenciadas pela ecologia da aula de educação física.

Começando pelas percepções dos alunos, estas podem alcançar os seus sentimentos de competência - que segundo Lee (1997) representa um dos grandes motores para a participação dos alunos -, a sua motivação, o processo de instrução, e os seus objetivos pessoais para as aulas de educação física - estes claramente mais convergentes com as questões de agenda social. Do ponto de vista da percepção de competência, estudadas na dependência da idade ou do género e na sua associação com as aulas e mais especificamente com as matérias, a indicação levantada pelos autores é de que maiores níveis desta crença interagem com maiores níveis de aprendizagem, de compreensão da instrução, e de quantidade de tempo de prática. Dyson (2006) também esclarece que este sentimento depende de como os alunos apresentam a influência das expectativas reveladas e nas intervenções dos professores, bem como a importância da organização didática do ensino atendendo aos níveis dos alunos apontada por Solmon (2006).

Na ótica da motivação, já houve oportunidade de introduzir a sua importância a partir do trabalho de Justine Allen (2003, 2005), importado para a educação física por Garn, Ware, e Solmon (2011). Numa perspetiva ecológica da sala de aula sobre a interação dos seus processos com a motivação, Siedentop e Tannehill (2000) sustentam que um processo de responsabilização que facilite o alinhamento das tarefas de instrução com objetivos de aprendizagem concretos e significativos conduzirá os alunos a motivarem-se cada vez mais para desenvolverem as tarefas propriamente ditas, reportando ao constructo de motivação intrínseca. Solmon sustenta nesta linha como a investigação demonstra a importância de climas orientados para a mestria e para a tarefa, destacando particular interesse sobre as características das tarefas que os alunos mais preferem preferir num constructo de *interesse situacional* (Chen & Darst, 2001). No entanto outros modelos têm sido usados, recorrendo-se inclusivamente à manipulação dos climas motivacionais das aulas

de educação física⁶⁴, sem que tal tenha acontecido a partir de estudos da ecologia da aula. Em particular sobre aspetos motivacionais, o estudo de Dupont, Carlier, Gérard, e Delens (2009) abordou as percepções dos alunos sobre o processo de negociação na aula na sua relação com as motivações desses atores, tendo desenvolvido um modelo estrutural. Esse modelo é discutido pelos autores na medida em que não replica conclusões de outros estudos indicados nesse trabalho, especificamente sobre as associações mediadoras dos constructos motivacionais abordados, atribuindo-se as diferenças à especificidade do contexto educativo Francófono. Nesse sentido, o estudo de Dupont e colegas evidencia como uma percepção dos alunos sobre climas que favorecem a integração se associa positivamente a maiores sentimentos de empatia e autonomia. A última, por sua vez, relacionou-se positivamente com a motivação intrínseca, essa enquanto mediadora da percepção de aprendizagem. Parcialmente convergente revelou-se a percepção dos alunos sobre climas de condescendência que apenas se associaram à autonomia, seguindo-se as restantes relações apontadas. De forma contrária, a percepção de climas de imposição pelos professores associou-se negativamente à autonomia, por sua vez ligada à regulação externa da motivação ou até à amotivação como mediadores da diminuição da percepção de satisfação com as aulas. Sintetizando, o estudo de Dupont e seus colegas sugere que climas de negociação onde o aluno se perspetive como ator com possibilidades de negociar os sistemas de tarefas interagem positivamente com sentimentos de autonomia, motivação intrínseca e percepção de aprendizagem, acontecendo o inverso com climas de negociação completamente dominados pelos professores. Estes resultados são inclusivamente ampliados por Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013) que concluem que os alunos revelaram melhores atitudes e práticas de negociação mais orientadas para o programa de ação quando os envolvimentos ecológicos proporcionados pelas pedagogias dos professores eram facilitados por negociações positivas das tarefas dentro de determinados limites. Este estudo acrescenta ainda uma importante dimensão de relação entre as características dos alunos e o seu sistema social sugerindo do ponto de vista qualitativo algum tipo de associação entre o género dos alunos, o seu nível de habilidade e as suas disposições de negociação. Mais concretamente, os autores sumariam que:

high-skilled and aggressive boys were more likely to negotiate than other pupils and focused primarily on increasing the amount of game play within lessons. Low-skilled boys and girls were more likely to negotiate for a reduction in task accountability or to change tasks so that they could socialize. High-skilled girls were less inclined to negotiate at all (p. 8)

Genericamente, e convergindo com a discussão levantada por Dupont, Carlier, Gérard, e Delens (2009), Onofre (2000) refere que os resultados não são consensuais sobre a associação da motivação ao comportamento dos alunos, encontrando-se também diferenças nos objetivos com

⁶⁴ Para uma revisão atualizada das intervenções sobre climas motivacionais em educação física ver Braithwaite, Spray, e Warburton (2011).

que esses encaram a sua participação na aula de EF. A este respeito, Pedroso (2004) verificou que a generalidade dos alunos observados valorizava primordialmente as aprendizagens da educação física independentemente da sua orientação de agenda social, surgindo as questões de saúde de forma mais evidente nos casos do 6º ano. Por sua vez, Castro, Costa, e Onofre (2010), recorrendo à componente dos objetivos no questionário desenvolvido no estudo de Pedroso, aplicaram-no a 468 alunos (256 dos quais raparigas) entre o 3º ciclo de escolaridade e o Ensino Secundário em duas escolas de contextos demográficos diferenciados. Nesse trabalho verificaram que, na generalidade, as preferências dos alunos decresciam em termos de prioridade iniciando na prática desportiva, passando depois por ter mais saúde, aprender, divertir, conviver, até ao passar de ano como o menos importante. Nestes objetivos, apenas o desenvolvimento da saúde se identificou como dependente do género dos alunos, mais valorizado pelas raparigas. No respeitante às estratégias de participação⁶⁵ que os alunos referiam usar para alcançar a sua agenda social, os autores concluíram que as principais referências eram as de aprendizagem e de cooperação, sendo as de minimização do trabalho, diversão, e redução do aborrecimento as menos referenciadas. Castro, Costa e Onofre também encontraram associações na referência a estas estratégias relativamente a ciclos de escolaridade, em particular sobre a de aprender destacada pelos alunos do 3º ciclo, e ao género com todas as orientadas para a socialização mais reportadas pelos rapazes, e onde as raparigas sobressaíram sobre o uso da minimização de problemas quando se deparavam com momentos críticos da aula como identificado por Allen (1983). Destaca-se assim a convergência com Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013) sobre como as questões de género parecem ter alguma influência na agenda social dos alunos.

Costa, Onofre, e Martins (2012), aplicaram uma versão reajustada do questionário desenvolvido por Pedroso (2004) sobre as intenções de participação dos alunos⁶⁶ em duas escolas reconhecidas pela qualidade do seu trabalho coletivo a um total de 87 alunos (47 de uma escola com níveis de trabalho colaborativo como Comunidade de Aprendizagem Profissional superiores aos da segunda escola representada por 40 alunos) correspondendo a duas turmas de cada escola e pertencentes a professores com orientações de negociação diferenciadas em cada uma dessas escolas. Nesse trabalho encontraram diferenças significativas para as intenções de participação com as estratégias de socialização mais baixas entre os alunos da escola com maiores índices de trabalho colaborativo comparativamente às dos seus pares da outra escola. Os autores também encontraram diferenças nos objetivos de participação para as aulas de educação física, sendo prioritários de forma significativa a prática desportiva para 78.7% dos alunos e a aprendizagem para 38.3%, paralelamente à menor expressão do convívio para 72.3% dos alunos da primeira escola. Acresce nesta escola que o passar de ano era dos objetivos menos valorizados, apesar de os autores não terem encontrado diferenças significativas para este objetivo. Na segunda escola cujos

⁶⁵ Assume-se neste conjunto de resultados as limitações instrumentais apontadas sobre o estudo de Pedroso (2004).

⁶⁶ Esta versão foi a desenvolvida para este estudo sendo detalhada durante a apresentação da metodologia.

alunos revelaram maiores intenções de estratégias de socialização, 45.0% dos inquiridos colocaram a aprendizagem ao lado do convívio com 47.5%, como objetivos menos importantes, enquanto na valorização das prioridades emparelhavam a diversão com o passar de ano, cada um dos objetivos partilhado por 25% dos alunos, tendo igualmente a prática desportiva assumido expressão nessas prioridades reportada por 52.5% dos alunos. No estudo de Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins, J. (2013), os alunos da professora orientada para a negociação por integração também revelaram uma agenda com estratégias predominantemente académicas, concomitantes com a maior valorização dos objetivos de desenvolvimento da saúde, prática desportiva e aprendizagem, e remetendo para o fundo das prioridades de participação o convívio, a diversão, e o passar de ano.

Relativamente às percepções dos alunos acerca do processo de instrução, também influenciadas por um número de características dos alunos (Solmon, 2006), Onofre (2000) engloba as suas percepções relativas às características das aulas, incluindo-se aí as associadas ao seu comportamento, destacando-se de forma mais consistente o privilegiar de aulas com um ritmo fluido e a redução de exigências de aprendizagem. Estes dados também convergem com os efeitos das exigências ambientais da aula inicialmente apontadas por Doyle (1979) ao nível dos alunos, ou nos comportamentos de modificação e/ou saída das tarefas, ambos os aspetos frequentemente identificados sobre ecologias de educação física com menor qualidade. Outros resultados apontados por Onofre apontam a preferência dos alunos por aulas exigentes do ponto de vista da aprendizagem, com bons climas relacionais, e suportados pelos professores, o que se aproxima das ecologias com mais elementos de qualidade de ensino, reportando o autor indicadores de efeitos diferenciais em função da idade. Dyson (2006) acrescenta sobre como os alunos preferem que os professores definam desde o início as regras, rotinas e expectativas e as façam cumprir, embora com alguma flexibilidade. Solmon amplia estas questões sintetizando que a investigação indica a importância da estruturação dos ambientes de aprendizagem no sentido de promover oportunidades de sucesso aos alunos, bem como de manipulação da dificuldade da tarefa. Dyson também sumaria que os alunos revelam ser fundamental que conheçam, compreendam e se identifiquem com o currículo de modo a que se envolvam nas aprendizagens, bem como que as regras sejam relevantes, reforçando a importante interação entre os sistemas de tarefas de instrução e gestão. Nesta perspetiva, Dyson revela que os alunos desejam ser incluídos no processo de construção do seu currículo e do próprio processo de ensino. Assim sendo, valorizam a integração das possibilidades de interação social como parte das tarefas que desejam diversificadas e adequadas, o que irá simultaneamente mitigar efeitos sociológicos de exclusão curricular e injustiça pedagógica que privilegie os “eleitos” pelos professores, sejam os mais aptos, os rapazes, os provenientes de contextos (mais) favorecidos, ou os mais bem comportados. Um último elemento na revisão de Dyson aponta para as perspetivas bastante positivas dos alunos sobre modelos de ensino alternativos como *sport education*, *cooperative learning*, *adventure education*, e outros, destacando-se o papel dos estudos ecológicos sobre esses contextos letivos. Solmon salienta um

aspecto que se assume como fundamental para perceber estas questões, e que tem que ver com a demonstração sobre como alunos numa mesma turma adquirem percepções diferenciadas do processo de instrução desenvolvido pelo professor. Numa perspetiva ecológica pode-se argumentar como esta diferenciação é simultaneamente mediadora da, e mediada pela gestão da aula, pois ela é permanentemente (re)construída através das experiências vividas pelos alunos.

No respeitante à atenção e concentração, Onofre (2000) salienta o desacordo da investigação sobre a associação da atenção dos alunos e o seu sucesso na aula, a par da que sugere que o feedback pedagógico pode representar retenções de informação entre 50% e 70% consoante a sua aplicação, parecendo serem mais favoráveis os modos interrogativo e descritivo. Solmon (2006) acrescenta como a investigação apontou para os relatos de atenção pelos alunos através de entrevistas de estimulação de memória como uma variável mais precisa na predição do sucesso comparativamente às observações do seu comportamento. A autora apresenta inclusivamente a investigação de uma forma bastante próxima de uma visão (bio) ecológica na forma como o ensino pode proporcionar indicadores percetivos aos alunos de modo a potenciar o uso das características pessoais para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Na ótica das conceções e crenças, enquanto fator cuja compreensão pelos professores é de capital importância para que esses consigam transmitir o conteúdo e apoiar os alunos a construir o seu conhecimento (Solmon, 2006), assume relevo o pensamento dos alunos sobre a valorização da educação física enquanto disciplina. Nesse ponto Onofre (2000) inclui a atitude dos alunos face à disciplina, destacando-se sentimentos opostos de valorização ou desvalorização académica em função de diferentes variáveis como o nível de habilidade dos alunos, o género, o (in)sucesso na aula ou na disciplina no geral, ou o gosto pela disciplina. Contudo a percepção de climas de aulas positivos cruza-se entre níveis de ensino na constatação de maior sucesso e envolvimento associados a atitudes mais favoráveis. Neste sentido, Solmon salienta na sua revisão que mesmo quando os alunos valorizam a disciplina, a investigação revela que nem sempre essa se faz acompanhar de um maior conhecimento e/ou domínio dos conteúdos inerentes. Onofre, e Dyson (2001) também sumariam diferentes polaridades nas percepções dos alunos sobre os objetivos e conteúdos da disciplina, que se indicam ir no sentido da aprendizagem ou da socialização identificando na última fundamentalmente o propósito de quebra da rotina escolar. Quando se orientam para a aprendizagem, na revisão de Onofre, os alunos parecem incluir elementos teóricos e práticos dos conteúdos, como regras e conhecimentos para os primeiros, e habilidades técnico-motoras e promoção da saúde nos seguintes. Acresce a estes, pelos estudos da agenda social, o surgimento de objetivos de cooperação com o professor e a aprendizagem. Dyson em particular esclarece razões identificadas em vários estudos para os alunos desvalorizarem a disciplina, assumindo inclusivamente o que fazem para não integrarem as atividades sendo a principal estratégia a falta de material para a aula. Também segundo Onofre, estes objetivos da educação

física no contexto Português sugerem divergências de preocupações de forma maioritária entre o desenvolvimento da saúde na perspetiva da aptidão física e prática e aprendizagem das matérias.

Estas divergências espelham-se em estudos mais recentes desenvolvidos no contexto Português sobre as conceções de educação física perfilhadas pelos alunos. Pedroso (2004) usou no seu questionário um grupo de questões orientado pelas conceções curriculares identificadas por Crum (1993a, 1999, 2002), originalmente desenvolvido por Carreiro da Costa, Diniz, Carvalho e Onofre (1996), focando concretamente as conceções Biologista, Pedagoga (ou Recreacionista), e Académica. O autor verificou apenas um caso que priorizava a recreação, que curiosamente era representado por um aluno do 6º ano com uma orientação académica, e todos os outros (incluindo o aluno com agenda de socialização) a preferirem aulas com orientação académica, confirmando assim parte do hibridismo apontado por Pedroso. Com o mesmo instrumento Castro, Costa, e Onofre (2010) inquiriram os alunos sobre as suas preferências para as aulas de educação física verificando que a maioria (54.5%) preferia a académica, estando a biologista no extremo oposto com 46.7%, sem diferenças por ciclo de escolaridade. No entanto, os autores encontraram associações significativas com o género, onde as raparigas referiram preferir aulas orientadas para a aprendizagem, com 59.2% sobre os 48.5% de rapazes com a mesma orientação. Já para a conceção biologista, esta mais preferida entre os rapazes com 42.3%, era simultaneamente preterida pelas raparigas com 54.2%. Costa, Onofre, e Martins (2012) através do mesmo instrumento, concluíram que entre as duas escolas analisadas não se encontraram diferenças significativas nas preferências dos alunos. Nesse sentido, as aulas com orientação académica eram as preferidas em ambas para 60.0% a 66.0%, enquanto as de orientação recreacionista contavam com 57.5% a 70.2% de alunos que referiam ser o tipo de aulas que menos gostariam de ter. Num outro plano, os autores questionaram sobre a perceção das aulas que obtinham dos seus professores, encontrando aí diferenças significativas, com 70.2% dos alunos da escola com maiores índices de trabalho coletivo como comunidade de aprendizagem a registarem uma perceção de aulas com orientação académica, e 60.0% da outra escola a registar uma perceção de aulas com orientação biologista. Nesta lógica de perceção das conceções inerentes às aulas, Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) também com o mesmo questionário, observaram que no seio da turma da professora com uma perspetiva de integração do sistema social (que se recorda também pertencer a um grupo disciplinar com forte dinâmica coletiva como comunidade de aprendizagem profissional), 72.2% dos alunos indicava as suas aulas com uma orientação académica, 22.2% com uma orientação biologista, e apenas um aluno apontava as aulas da professora com uma orientação recreacionista. Em relação à forma como os alunos caracterizam a sua atividade na aula, já se teve oportunidade de perceber que no respeitante aos comportamentos de indisciplina os alunos parecem não reconhecer a sua responsabilidade, concorrendo com a síntese de Onofre (2000) sobre a reduzida exigência de critérios pelos alunos quando são solicitados a apreciar a sua prática em aula. Este autor sumaria que a investigação sugere que o gosto dos alunos se pode relacionar com a

organização das tarefas de aprendizagem proposta para as aulas, algo que tem emergido consistentemente as verificações na prática da vida da aula.

3.3 Problemática Microssistémica da Qualidade do Ensino da Educação Física

No decorrer da apresentação e discussão dos estudos centrados nas questões microssistémicas da sala de aula foram sendo levantadas algumas críticas e questões que agora se sintetizam e integram num conjunto de tópicos para esclarecer as preocupações concretas deste estudo sobre a qualidade do ensino na aula de educação física. Adianta-se, tal como no ponto homólogo do capítulo anterior, a impossibilidade de alcançar a integração ecológica ideal respondendo a todas as preocupações e críticas que se foram evidenciando, pelo que se deve assumir que a delimitação da problemática se centrou naquilo que se entenderam ser as questões de ordem mais abrangente, desenvolvendo de forma consonante o detalhe possível na sua auscultação.

Numa dimensão mais lata, Doyle (2006) tem solicitado mais investigação sobre a gestão da sala de aula devido à redução de estudos nesta linha, bem como a extensão do quadro teórico a outras visões. Esta visão é concorrente com as de Siedentop e colegas (1994), Siedentop (2002), Hastie e Siedentop (2006), e de McCaughtry, Tischler, e Flory (2008), sendo que estes autores advogam que a ecologia da aula de educação física tem de ser compreendida a partir do contexto-escola. Articulando estas diferentes perspetivas, a sua mensagem estreita-se com a visão bioecológica, podendo esta ser uma possível resposta, sobretudo tendo em conta a sua raridade e valor científico (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Lee, 2012). Importa então reenquadrar o paradigma da ecologia da aula num modelo mais abrangente, neste caso propondo-se o modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Assume-se nesta visão o sentido mais lato da **investigação sobre a extensão concetual da ecologia da aula ao modelo bioecológico do desenvolvimento humano**, perspetivando ser possível articular teoricamente este microssistema com qualquer outro que seja assumido pelo mesmo paradigma. No caso concreto deste estudo, esta perspetiva é aplicada na interação mesossistémica com o microssistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física.

Especificamente argumenta-se sobre a falta de regularidade e volume de estudos ecológicos a nível internacional. Os contributos deste paradigma para compreender como elevar a qualidade de ensino da educação física no sentido potenciar as aprendizagens dos alunos para alcançar grandes finalidades da educação física devem ser encarados como um reforço da sua necessidade, intensificados pelas grandes limitações de modelos mais redutores da complexidade do ensino. Esta necessidade amplia-se sobre a realidade da educação física em Portugal contrariando todas as tendências e contributos já evidenciados. Neste âmbito, a investigação está bastante circunscrita aos trabalhos conduzidos por Onofre (2000), por Pedroso (2004), e por Costa (Castro, Costa, & Onofre,

2010; Costa, Onofre, & Martins, 2012; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013), sobressaindo o facto de ilustrarem uma dimensão geográfica bastante reduzida, limitada a Lisboa e Setúbal. Assim sendo, e atendendo desde já aos claros contributos da ecologia da aula na investigação educacional e de modelação das práticas de ensino da educação física, importa **proporcionar a continuidade e robustez dos trabalhos ecológicos para uma caracterização atualizada e ecologicamente válida do que é o ensino da educação física em Portugal**. Só a partir de um diagnóstico contextualmente abrangente e pertinente se poderão perceber os reais problemas no ensino, para então se poderem avançar propostas de soluções cientificamente suportadas. Nesse contexto, deve-se **incluir particularmente a relação ecológica que a gestão da aula estabelece com o grupo disciplinar** pelas evidências anteriormente enunciadas sobre os efeitos positivos de uma organização como comunidade de aprendizagem profissional neste microssistema, de modo a dar resposta às incitações de ampliar a ecologia da aula à realidade da escola (McCaughy, Tischler, & Flory, 2008; Siedentop, 2002; Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, & Rauschenbach, 1994).

Concretamente no que respeita ao estudo da sala de aula, e no sentido do que tem sido a principal tradição da investigação em Educação Física, quase independentemente do paradigma de entrada, enquadra-se o foco no estudo do professor na ecologia da aula. Do ponto de vista deste modelo, uma questão que emergiu como crítica para o professor alcançar elevados índices de qualidade de ensino na perspetiva apresentada foi a forma como consegue integrar a agenda social dos alunos numa lógica de negociação dos sistemas de tarefas que tem sido definida em torno de uma ideia de pedagogias integradoras. A importância desta questão, enformada na visão bioecológica, espelhou-se nas diferenças reveladas pelos professores em desencadear um conjunto de processos eficazes, suscetíveis de desenvolver equilibradamente essa integração, ou seja, sem ceder ou impor os objetivos curriculares; na gestão da diversidade de características dos alunos ao filtrá-las para ampliar as possibilidades do seu sucesso; na gestão da interação dos elementos contextuais, em particular com referência à dimensão mesossistémica na relação com o trabalho que desenvolve com e no seio do seu grupo disciplinar de educação física; e na gestão das diferentes dimensões temporais que emergem nas ecologias proporcionadas. Adicionalmente, a sua raridade na prática e reduzido esclarecimento teórico, por contraponto com o seu potencial para alcançar o envolvimento ativo e bem-sucedido do aluno, reforçam a importância deste tópico de investigação. Este trabalho assume que a análise desta perspetiva se expressa na **investigação sobre os modos de negociação da agenda social dos alunos para a promoção de uma participação ativa e bem-sucedida dos alunos em educação física**. Quer isto dizer que se pretende esclarecer padrões de atuação entre professores com diferentes orientações de negociação da agenda social, interessando em particular captar orientações mais ou menos integradoras do sistema social, e nos índices de trabalho que conseguem promover nos seus alunos, articulando com as orientações de trabalho coletivo e colaborativo.

Reconhecendo simultaneamente que o aluno e a expressão do seu sistema social se encontram sub-representados na investigação em educação física, e por isso contrariam a essência tanto do modelo bioecológico como do da ecologia da aula, importa perceber como se reflete a sua participação nas ecologias que experienciam. Paralelamente, compreender a gestão da agenda social pelo professor sem a esclarecer particularmente a partir do aluno ampliaria a contradição enunciada. Articula-se neste âmbito, devido à oportunidade levantada pelas solicitações identificadas na literatura, o interesse em esclarecer esses padrões face a variações contextuais proporcionadas por diferentes modos de negociação da sua agenda pelo professor, mantendo como referência contextual primária as dinâmicas de trabalho colaborativo. Paralelamente esses padrões serão confrontados com características pessoais dos alunos igualmente pouco exploradas, nomeadamente a partir de perfis da sua agenda social. Este conjunto de preocupações é assumido neste trabalho inspirado na perspectiva de **investigação da expressão de perfis de agenda social na sua interação com modos de negociação da agenda social, para a promoção uma participação ativa e bem-sucedida dos alunos em educação física**. Procurar-se-á através deste prisma identificar perfis de agenda social no pensamento e prática dos alunos e, nesses diferentes perfis, que padrões de interação emergem com as propriedades bioecológicas das suas aulas.

Neste estudo, a dimensão temporal aparece de forma transversal em ambas as questões (grupo e aula). Não se pretende no entanto assumir o estudo detalhado da articulação mesotemporal dos sistemas de tarefas, ou dos impactos macrocronológicos das mudanças efetivadas nas ecologias observadas. Pretende-se sim compreender as interações dos perfis de professores e alunos à escala microcronológica da aula e suas atividades, podendo no entanto alcançar as restantes dimensões por sobreposição dos restantes elementos do modelo bioecológico.

Sintetizando, na consideração da totalidade do microssistema da aula, esta componente do estudo centrar-se-á na **investigação da negociação do sistema social entre professores e alunos, considerando os seus diferentes perfis que respondem às funções que desempenham na (bio)ecologia da aula, embora subordinada a um nível mesossistémico, e de escala tendencialmente microcronológica**.

3.4 Síntese

Neste capítulo, esclareceu-se a opção concetual de análise do microssistema da sala de aula, definida pelo paradigma da Ecologia da Aula e refletindo sobre as grandes limitações concetuais. Este paradigma identificou-se como inspirado pela visão sistémica do ensino, sobressaindo a importância da interação recíproca entre professor e alunos ao longo dos sistemas de tarefas de instrução, gestão, e social. Esclareceu-se também que estes sistemas se podem integrar por intermédio do professor ou, pelo contrário, permitir, e por vezes até potenciar, a maior expressão de um deles como resultado do processo de negociação desencadeado pelas respostas verbais e motoras dos alunos. Globalmente, refletiu-se através da investigação como as ecologias identificadas ajudam a caraterizar a qualidade do ensino, e assim predizer as possibilidades de sucesso dos alunos a partir dos comportamentos e pensamentos revelados pelos atores. Posteriormente, apresentaram-se as grandes evidências científicas encontradas até ao momento no estudo da qualidade do ensino em educação física, fundamentalmente a partir deste modelo de análise, que suportam as generalidades anteriormente encontradas, mas também permitiram avançar questões críticas como os mecanismos e focos de responsabilização, caraterísticas de qualidade de cada um dos sistemas de tarefas, ou aspetos influenciadores da negociação e consequentes impactos no comportamento e sucesso dos alunos. Procurou-se simultaneamente dar resposta ao longo do capítulo às incitações para aprofundar este modelo de estudo, ao enquadrá-lo no modelo bioecológico, traçando uma ideia de qualidade de ensino a partir de como se podem desenvolver pedagogias integradoras nesta perspetiva mais abrangente sustentada na análise das suas grandes propriedades processuais, pessoais, contextuais, e temporais, focando de forma mais explícita as interações de ordem mesossistémica. Este enquadramento fechou-se na especificação dos tópicos em estudo para este microssistema, focando simultaneamente os professores e os alunos, com base nos seus perfis de participação na ecologia da aula, numa dimensão mesossistémica, com referência principal à unidade temporal da aula.

4 Delimitação do Problema em Estudo

O presente capítulo tem o objetivo único de refocar as entradas apresentadas para as traduzir na questão central da investigação. Nesta base, recuperam-se os pontos de cada uma das problemáticas microssistémicas para concretizar a problemática central, tomando como preocupação específica a importância das condições e dinâmica dos grupos disciplinares que favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes de educação física para a melhoria da gestão da aula de educação física.

Partindo da análise crítica à investigação concetual e empírica sobre o trabalho colaborativo dos docentes, emergiu o departamento/grupo disciplinar como envolvimento crítico para promover a aprendizagem profissional no contexto da escola organizada por departamentos. Mais concretamente associaram-se os baixos índices e pouca compreensão sobre o trabalho colegial dos grupos disciplinares de educação física, na medida em que se estabeleceu que a sua organização como comunidade de aprendizagem profissional se pode apresentar como resposta científica para contribuir para o problema dos programas de desenvolvimento profissional. Um propósito deste estudo a esse nível orienta-se assim para a potencialidade de contribuir com um modelo de identificação, descrição e compreensão das boas-práticas de campo que possa ser testado experimentalmente. Para tal caracterização ser possível, durante a definição da problemática deste microssistema, foi necessário proceder ao levantamento de pontos suscetíveis de serem introduzidos e/ou explorados no estudo dos grupos disciplinares de educação física que culminaram na intenção de **investigação da organização do seu trabalho colaborativo relativamente ao desenvolvimento curricular da educação física como facilitador de pedagogias potenciadoras da aprendizagem e do sucesso dos alunos, identificando e detalhando as suas propriedades processuais, coletivas, contextuais e temporais, subordinadas a um nível mesossistémico, e de escala tendencialmente macrocronológica**. Assim, a primeira questão analítica deste trabalho pode sumariar-se da seguinte forma: **Como se expressa ao longo de um ano letivo, desde a sua preparação à sua finalização, a ecologia de um ideal de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física relativamente à facilitação da integração pedagógica do sistema social dos alunos?**

Numa perspetiva paralela de análise, ao reconhecer a necessária ligação concetual e prática do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física aos contextos ecológicos das aulas de educação física dinamizadas por professores do respetivo grupo disciplinar, estabeleceu-se a gestão da aula não integradora do sistema social dos alunos como um problema de ensino. Este problema levou a concretizar a necessidade de explorar as características que induzem os professores a assumirem pedagogias integradoras do sistema social dos alunos colocando em evidência os pontos de interação com o trabalho colaborativo desenvolvido no seio do grupo. Esta orientação serviu então para salientar que a circunstância de os modos de negociação pelos professores permanecerem alheados dos critérios de qualidade de ensino pode estar a ser desprezada enquanto

indicador crítico, ao mesmo tempo que não permite sistematizar as práticas desencadeadas por esses professores cujos estudos demonstram exercer influências altamente positivas na promoção de uma participação ativa e bem-sucedida pelos alunos. Estabelecer uma resposta a este nível acarreta um potencial de ampliação dos desenhos dos programas de desenvolvimento profissional ao conduzi-los naturalmente para a sala de aula e levando a investigação a tomar esses contextos e respectivos resultados em linha de conta, já que até ao momento este aspeto se apresenta raro. A identificação da problemática microssistémica deste nível fechou-se por isso na intenção de **investigação da negociação do sistema social entre professores e alunos, considerando os seus diferentes perfis que respondem às funções que desempenham na (bio)ecologia da aula, embora subordinada a um nível mesossistémico, e de escala tendencialmente microcronológica**. Esta intenção traduz-se então na segunda questão analítica: **Quais as características microssistémicas das aulas de educação física geridas por professores com perfis diferenciados de negociação do sistema social dos alunos e enquadrados num ideal de trabalho colaborativo?**

A dimensão analítica de cada um desses microssistemas permitirá articular ambos os envolvimentos ao nível do problema da sua interação e da potencial perda no impacto do sucesso curricular dos alunos, caso a sua relação (bio)ecológica continue a ser negligenciada. Importa por isso definir um modelo teórico para o desenvolvimento curricular dos alunos no âmbito do grupo disciplinar de educação física de alcance mesossistémico, a partir das funções dos professores mas atendendo às dinâmicas sociais evidenciadas pelos alunos em sala de aula, o qual se apresenta esquematizado na figura 10. Para a definição desse modelo é crítico esclarecer que a dimensão mesossistémica só se consegue efetivamente alcançar a partir da figura dos professores por serem o elemento comum entre os envolvimentos estudados. Este modelo, ao acolher intrinsecamente as evidências encontradas sobre a relação entre o trabalho colaborativo dos docentes e o desenvolvimento pedagógico para a promoção do sucesso dos alunos, procura compreender em que medida é que o envolvimento do grupo disciplinar relativamente aos compromissos de desenvolvimento curricular que orientam os objetivos de sucesso dos alunos interage com a gestão da aula pelos professores no sentido da integração do sistema social dos alunos como forma de potenciar a sua participação ativa e bem-sucedida.

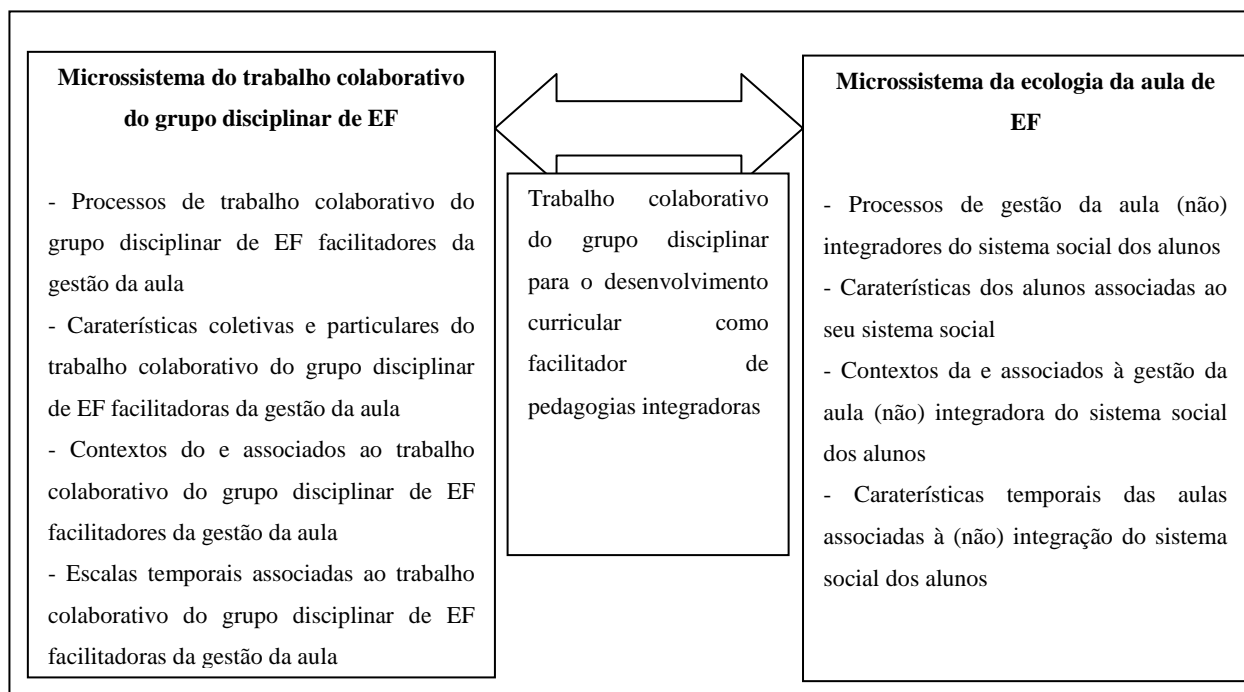


Figura 10 – Modelo teórico do mesossistema para o desenvolvimento curricular e integração pedagógica em Educação Física através do microsistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar e do microsistema da ecologia da aula

Ao entrar nesta lógica de articulação concetual, as preocupações da investigação que se têm vindo a expor resumem-se assim na questão central que lança o estudo: **Como se expressa a facilitação da gestão da aula enquadrada no desenvolvimento curricular pela relação entre um trabalho colaborativo exemplar pelo grupo disciplinar de educação física e os perfis de negociação implementados pelos professores em interação com a participação dos alunos no contexto de sala de aula de educação física?**

Parte II – METODOLOGIA

Esta segunda parte da dissertação, dedicada à metodologia, tem como objetivo esclarecer a operacionalização da investigação, no seu todo, e dos conceitos abordados, em particular. Neste sentido, pretende-se enquadrar as opções conceituais e procedimentais na epistemologia e metodologia da investigação educacional. Revela-se, também a este nível, a importância do enquadramento da pesquisa com as características do modelo bioecológico, para posteriormente explicitar as opções tomadas com referência aos quadros teóricos identificados anteriormente, e claro na linha do problema apresentado.

Começa-se assim por apresentar no primeiro capítulo os procedimentos associados à garantia dos princípios éticos que viabilizaram a implementação do projeto de investigação. O segundo capítulo centra-se na operacionalização conceptual através da identificação dos elementos de análise de cada conceito investigado, bem como dos problemas e proposições em estudo. No terceiro capítulo identificam-se as principais linhas e orientações conceituais de metodologias de investigação educacional que constituíram a base de posicionamento para a operacionalização dos conceitos e o desenho adotados para este estudo. No quarto capítulo são esclarecidas as questões processuais de identificação da(s) amostra(s) e recolha dos dados com a respetiva validação e condições de aplicação. Será pertinente reter que, dadas as características de sequencialidade e simultaneidade do desenho metodológico, a apresentação destacada dos procedimentos de análise dos dados poderia comprometer a compreensão integral do estudo, pelo que esses processos são igualmente explicitados neste quarto capítulo, acrescentando a correspondente validação. No quinto e último capítulo explicita-se o que se considera serem as grandes limitações do estudo para que em momentos futuros possam ser criticadas e porventura ultrapassadas.

1 Ética da Investigação

Este primeiro capítulo pretende esclarecer os procedimentos éticos desenvolvidos assumindo a necessidade de uma norma científica e cultural de respeito por todos os agentes envolvidos direta ou indiretamente no processo. Essa norma converge com o cumprimento de procedimentos e valores éticos comuns à comunidade científica e transversais à investigação e, em especial, sobre a área educacional (BERA, 2011; Wright & O'Flynn, 2012).

Com o intuito de cumprimento dos imperativos legais inerentes aos pressupostos regulados pela Comissão Nacional da Proteção de Dados (anexo A) e pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (atualmente Direção Geral de Educação) (anexo B) procedeu-se à solicitação da autorização para o desenvolvimento do projeto que subjaz à presente pesquisa. Assim, após submissão da documentação solicitada pelas respetivas entidades, foi obtida autorização para a implementação do estudo por parte de ambas as entidades, mediante o consentimento informado por todos os participantes. No caso particular dos menores de idade essa autorização foi explicitada em documento próprio assinado pelos seus Encarregados de Educação (anexo C).

Estando o estudo autorizado do ponto de vista legal, procedeu-se à solicitação da autorização direta a todos os implicados. Em primeiro lugar, tendo sido consultados peritos para identificarem grupos disciplinares com determinadas características, foi assegurado o anonimato da sua participação nessa fase inicial do estudo. A partir de uma lista proporcionada pelos peritos, estabeleceu-se um contacto inicial com as Direções das escolas participantes como primeira instância a solicitar autorização para o desenvolvimento do estudo. No seguimento, foi requerida a autorização aos respetivos grupos disciplinares como um todo, aos seus professores de educação física selecionados, e às turmas desses professores também selecionadas para participar no estudo, sendo que, neste último caso, se expressaram primeiramente através dos seus Encarregados de Educação. Adicionalmente, ao longo de todo o processo, o investigador disponibilizou-se a esclarecer e aprofundar qualquer questão sobre o estudo, sem qualquer condicionante para a participação dos implicados.

Decorrente da condição de anonimato garantida aos participantes do estudo, importa salvaguardar-se que na presente dissertação todos os participantes serão referenciados através da utilização de pseudónimos ou pelas categorias que representavam. Deve-se ainda esclarecer que a aplicação de todos os instrumentos de inquirição solicitava a identificação dos participantes pois esses instrumentos serviram de forma central para a seleção de subamostras usadas para diferentes momentos e propósitos do estudo. Estes elementos de identificação foram explicitamente solicitados aos participantes pelo investigador aquando da aplicação dos instrumentos, que reassegurou o objetivo fundamental dessa necessidade para a continuidade do estudo e o respetivo cuidado no tratamento e apresentação dos dados do estudo.

2 Operacionalização Concetual

Com este segundo capítulo pretende-se explicitar a dimensão operacional dos conceitos investigados. Essa operacionalização é detalhada primeiramente a partir das subquestões de partida que especificam o problema central do estudo. Contudo, o lançamento de questões apenas suporta parte da dimensão metodológica desta investigação, sendo igualmente necessário estabelecer os limites deste projeto nos respetivos quadros operacionais. Por sua vez, estes limites são materializados em elementos empíricos, cientificamente suportados, e que por isso se traduzem em proposições teóricas previamente lançadas pela, ou decorrentes da generalização da, literatura científica que suporta este trabalho. Importa então salientar que a definição/seleção das proposições pretendeu complementar as questões da investigação, e que se orienta de acordo com a interpretação pelo investigador ao ajuste desses problemas específicos em cada nível de análise. Será, por isso, válida a crítica de que outras (proposições) teriam sido, pelo menos, igualmente importantes, tratando-se de uma questão de opção informada pelo trabalho desenvolvido passível de ser discutida e rebatida nos mesmos moldes.

Para o efeito pretendido, este capítulo iniciará com a delimitação da operacionalização sobre o microssistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física, prosseguindo para o da ecologia da aula de educação física definindo a lógica de apresentação e discussão dos dados. Nesta linha de raciocínio, o nível mesossistémico definido pela interação entre o grupo e a sala de aula será o último momento de resposta voltando-se ao problema de partida e assim direcionando para a intenção e lógica de (re)integração de toda a análise.

2.1 Operacionalização Concetual do Microssistema do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física

Comece-se então por detalhar o primeiro ponto de análise sobre a primeira subquestão de partida **Como se expressa ao longo de um ano letivo, desde a sua preparação à sua finalização, a ecologia de um ideal de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física relativamente à facilitação da integração pedagógica do sistema social dos alunos?**

Este problema espelha-se em dois grandes pontos de investigação que se assumem como elementos menos explorados onde o modelo teórico carece de aprofundamento. Um primeiro orientado para a dinâmica socioprofissional do grupo, e portanto do ponto de vista interno; e um segundo de orientação externa sobre como essa dinâmica interage com os processos desencadeados pelos professores de integração da agenda social dos alunos nas suas ecologias de aula de educação física. Nesse sentido, perfilham-se duas subquestões que se pretendem explorar:

Subquestão 1. Que pensamentos, práticas, características e dinâmicas de funcionamento colaborativo se evidenciam pelos membros e pelo coordenador de um grupo disciplinar de Educação Física operante como comunidade de aprendizagem profissional ao longo de um ano letivo?

Subquestão 2. Que elementos desse funcionamento colaborativo concorrem para facilitar a integração pedagógica do sistema social dos alunos e como se expressam tanto no pensamento e prática dos membros do grupo disciplinar e do seu coordenador como nas disposições do coletivo de alunos para a ecologia da aula de educação física?

A dimensão operacional destas perguntas traduz-se nos indicadores, detalhadas nos pontos seguintes, que foram recolhidos e analisados relativamente às quatro propriedades principais de processo, pessoa, contexto e tempo situados no modelo teórico das comunidades de aprendizagem profissional, tal como explicitado na tabela seis.

Tabela 6 - Operacionalização concetual do microsistema do grupo disciplinar de educação física (GEF)

<i>GEF como Comunidade de Aprendizagem Profissional facilitadora da Gestão da Aula</i>		
Conceito	Componentes	Indicadores
Processo <i>Definição Operacional -</i> Trabalho colaborativo do grupo disciplinar de Educação Física sobre as referências programáticas mobilizador do seu desenvolvimento coletivo-colaborativo e pedagógico.	Atividades colaborativas do grupo disciplinar. <i>Definição Operacional -</i> Expressão objetiva e subjetiva das práticas de interação colaborativa focadas no desenvolvimento curricular e integração pedagógica.	Caraterísticas da interação colaborativa plenária planeada e dos documentos coletivos; Perceções do coordenador sobre as práticas de interação colaborativa.
Pessoa <i>Definição Operacional -</i> Grupo disciplinar de Educação Física e suas caraterísticas mobilizadoras do desenvolvimento coletivo-colaborativo e pedagógico.	Caraterísticas coletivas do grupo disciplinar. <i>Definição Operacional -</i> Expressão subjetiva das crenças coletivas sobre as práticas de interação colaborativa e sobre as suas práticas pedagógicas.	Perceções do grupo e do coordenador sobre as suas caraterísticas coletivas e colaborativas como comunidade de aprendizagem profissional e sobre as suas orientações de negociação do sistema social dos alunos.
Contexto <i>Definição Operacional -</i> Envolvimento microsistémico do Grupo disciplinar de Educação Física e elementos contextuais mobilizadores do seu desenvolvimento coletivo-colaborativo e pedagógico.	Ambiente ecológico do grupo disciplinar. <i>Definição Operacional -</i> Expressão objetiva e subjetiva dos envoltimentos ecológicos ocupados direta ou indiretamente pelo(s) professores do) grupo.	Caraterísticas ecológicas emergentes nos processos e documentos do grupo; Perceções coletivas e do coordenador sobre os envoltimentos em interação com o grupo disciplinar; Disposições e conceções coletivas dos alunos para a ecologia da aula de educação física
Tempo <i>Definição Operacional -</i> Blocos temporais de interação colaborativa do grupo disciplinar de educação física como entidade coletiva-colaborativa e pedagógica.	Escalas e alcance temporal do grupo disciplinar. <i>Definição Operacional -</i> Expressão objetiva e subjetiva dos blocos temporais em que se efetivam as práticas de interação colaborativa do grupo.	Caraterísticas temporais emergentes nos processos e documentos do grupo; Perceções do coordenador sobre as caraterísticas temporais em interação com o grupo disciplinar.

Aliada à dimensão exploratória, este estudo também procura contribuir para analisar elementos já evidenciados pela literatura e que delimitam uma componente confrontativa decorrente do corpo teórico e metodológico que sustenta o trabalho. Nesse sentido, torna-se imperativo detalhar proposições com as quais se possam confrontar os resultados obtidos. A delimitação de proposições de estudo representa assim um processo não só mais valioso do ponto de vista científico como crítico para uma investigação de descoberta como é o caso desta (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Yin, 2010).

Ao nível do microssistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar (de educação física) nem a investigação pelo modelo das comunidades de aprendizagem profissional, nem aquela que se centra na análise do departamento disciplinar tem explicitado proposições suscetíveis de serem aqui abordadas. Por essa razão, torna-se necessário partir de diferentes bases para estabelecer as proposições que complementam as questões operacionais. Entre essas bases, encontra-se a necessidade de estabelecer uma generalização da literatura científica, bem como retornar aos estudos sobre o trabalho colaborativo como o de Little (1981) por lançarem proposições específicas. Relembra-se assim que Little liderou a principal investigação a desenvolver proposições que se definiram em torno de quatro dimensões do trabalho colaborativo, nomeadamente: nas características das práticas críticas; nas características dos docentes; na influência do líder; e nas características do desenvolvimento profissional influente. Também será importante lembrar que, ao definir a problemática deste envolvimento microssistémico, se referiu que a integração conceitual compilava constructos teóricos dos diversos estudos empíricos e conceituais, integrando as diferentes dimensões do modelo das comunidades de aprendizagem profissional, por sua vez reportado ao modelo bioecológico. No que respeita às proposições que se pretendem investigar isto significa que não se substituíram uns quadros por outros, mas antes que ambos se articularam em pontos de convergência e complementaridade que aqui se exploram.

Partindo do facto de esta investigação se centrar nos envoltimentos bem-sucedidos de grupos disciplinares e atendendo à centralidade do processo no modelo, importa detalhar uma proposição acerca das atividades e da natureza do desenvolvimento e sucesso coletivo do grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional, ou seja orientada para o Processo:

Proposição 1. O processo proximal de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física centrado no desenvolvimento curricular e orientado para pedagogias integradoras é um mobilizador primordial do, e simultaneamente reforçado pelo, seu desenvolvimento e sucesso coletivo como comunidade de aprendizagem profissional (Bolam et al, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Costa, Onofre, Martins, M., Marques, & Martins, J. 2013; Little, 1981; Visscher & Witziers, 2004).

De acordo com o modelo bioecológico, os processos proximais colocam os indivíduos e o contexto em interação, neste caso concreto sobre como o trabalho colaborativo interage com as

caraterísticas do grupo disciplinar de educação física no sentido do seu desenvolvimento e sucesso coletivo como comunidade de aprendizagem profissional, sendo por isso fundamental estabelecer uma proposição acerca da propriedade Pessoa:

Proposição 2. As caraterísticas coletivas do grupo disciplinar de educação física sobre o seu funcionamento como comunidade de aprendizagem profissional e de negociação do sistema social dos alunos sustentam o, e são simultaneamente sustentadas pelo, processo proximal de trabalho colaborativo no seu desenvolvimento e sucesso coletivo (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hord & Sommers, 2008; Little, 1981; Rosenholtz, 1991).

Relativamente aos envolvimento, e suas caraterísticas, que interagem com o grupo, atuando como constrangimento ao processo proximal de trabalho colaborativo para o desenvolvimento e sucesso coletivo do grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional, estabelece-se a seguinte proposição para o Contexto:

Proposição 3. Os envolvimento, mais ou menos imediatos, à atuação coletiva e colaborativa do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional facilitadora da integração da agenda social concorrem para sustentar o processo proximal de trabalho colaborativo no seu desenvolvimento e sucesso coletivo (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Carvalho, 2002; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Cross & Hong, 2012; Little, 1981; Marques, 2007; Rosenholtz, 1991).

Finalmente, atendendo ao facto de que a expressão atual do desenvolvimento terá sido alcançada ao longo de diferentes dimensões temporais sobre as quais as propriedades anteriores interagiram com base na experiência adquirida ao longo desse tempo, detalha-se a seguinte proposição orientada para a propriedade Tempo.

Proposição 4. O estado presente do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional facilitadora da integração da agenda social decorre da, e simultaneamente influencia a, interação entre processo proximal de trabalho colaborativo, as caraterísticas do grupo disciplinar, e as caraterísticas geradoras contextuais desenvolvida a diferentes escalas cronológicas (Bolam et al, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Carvalho, 2002; Hargreaves & Goodson, 2006; Hord & Sommers, 2008; Little, 1981).

2.2 Operacionalização Concetual do Microssistema da Ecologia da Aula de Educação Física

Passa-se ao segundo problema sobre **Quais as características microssistémicas das aulas de educação física geridas por professores com perfis diferenciados de negociação do sistema social dos alunos e enquadrados num ideal de trabalho colaborativo?**

No intuito de atribuir um sentido mais operacional a esta subquestão de partida, pretende-se orientar a análise exploratória para responder às seguintes subquestões:

Subquestão 3. Que práticas pedagógicas e características distinguem as ecologias de aula geridas por professores com diferentes perfis de negociação da agenda social dos alunos?

Subquestão 4. Que (perfis de) agenda social percebida e praticada na ecologia da aula de educação física exibem os alunos de professores com diferentes perfis de negociação da agenda social?

Subquestão 5. Que elementos das ecologias de aulas de educação física de professores com diferentes perfis de negociação da agenda social dos alunos exibem e/ou potenciam o trabalho colaborativo desenvolvido pelo grupo disciplinar de educação física?

Tal como para o ponto anterior, será crucial detalhar nos mesmos moldes do paradigma bioecológico o quadro operacional sobre o qual estas questões serão exploradas, ou seja, apresentar os indicadores, a detalhar nos pontos seguintes, que foram usados para caracterizar e analisar as ecologias das aulas dinamizadas por professores com orientações opostas de negociação e participadas por alunos com diferentes orientações de agenda social para as aulas, tal como apresentado pela tabela sete.

Tabela 7 - Operacionalização conceitual do microsistema da ecologia da aula de educação física

<i>Gestão da aula para um envolvimento ativo e bem-sucedido dos alunos para a aprendizagem</i>		
Conceito	Componentes	Indicadores
Processo <i>Definição Operacional</i> - Gestão da aula de educação física (não) integradora do sistema social dos alunos mobilizadora/dificultadora do envolvimento ativo e bem-sucedido dos alunos na ecologia da aula.	Atividades do professor dificultadoras/potenciadoras do envolvimento ativo e bem-sucedido dos alunos. <i>Definição Operacional</i> - Expressão objetiva das práticas de professores e alunos na ecologia da aula.	Características das atividades e do comportamento de professores e alunos nos sistemas de tarefas de ecologias integradoras e não-integradoras; Articulação das características das atividades e do comportamento dos alunos nos sistemas de tarefas de ecologias integradoras e não-integradoras com as práticas de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física.
Pessoa <i>Definição Operacional</i> - Aluno e suas características mobilizadoras/dificultadoras do envolvimento ativo e bem-sucedido na ecologia (não) integradora da aula de educação física.	Disposições dos alunos para a ecologia da aula. <i>Definição Operacional</i> - Expressão subjetiva das concepções e das intenções e objetivos de participação dos alunos na ecologia da aula.	Disposições e concepções da turma e de perfis de alunos para a ecologia da aula.
Contexto <i>Definição Operacional</i> - Envolvimento microsistêmico da ecologia da aula de Educação Física e elementos contextuais mobilizadores/dificultadores do envolvimento ativo e bem-sucedido dos alunos na ecologia (não) integradora da aula de educação física.	Envolvimento da ecologia da aula integradora ou não-integradora. <i>Definição Operacional</i> - Expressão objetiva dos envoltimentos ecológicos ocupados direta ou indiretamente pelos alunos com referência ao contexto do grupo disciplinar.	Características ecológicas dos sistemas de tarefas no sentido da integração ou não integração do sistema social dos alunos por turma e perfis de alunos; Evidências de interação mesossistêmica com o microsistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física.
Tempo <i>Definição Operacional</i> - Períodos das práticas na gestão da aula mobilizadores/dificultadores do envolvimento ativo e bem-sucedido do aluno na ecologia (não) integradora da aula de educação física.	Escalas temporais da aula de educação física. <i>Definição Operacional</i> - Expressão objetiva dos momentos de aula em que se efetivam as práticas de professores e alunos na ecologia da aula.	Volumes relativos e absolutos das atividades e comportamentos desenvolvidos por perfis de professores e do coletivo e perfis de alunos nos sistemas de tarefas de instrução, de gestão, e social.

Ao estudar o microsistema da ecologia da aula de educação física não se pode deixar de reconhecer o contributo empírico e conceitual que foi reportado, cabendo por isso a já apontada componente de confrontação teórica, também aqui pelo lançamento de proposições investigativas. Com efeito, e similarmente ao que se argumentou sobre o estado da arte relativamente ao microsistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar, poucos trabalhos sobre a ecologia da aula de educação física têm provocado a investigação posterior pelo lançamento de pressupostos que possam ser verificados noutros contextos e momentos investigativos. Entre os que o fizeram, Onofre (2000) é o mais explícito ao avançar proposições empíricas que posteriormente confronta, embora Hastie e Pickwell (1996) também se tenham endereçado a algumas premissas teóricas específicas.

Retomando então a centralidade do processo proximal de gestão da aula de educação física com uma orientação de promoção ou limitação do envolvimento ativo e bem-sucedido dos alunos, pode-se avançar a seguinte proposição sobre o Processo:

Proposição 5. O processo proximal de gestão da aula da Educação Física, articulado com o trabalho colaborativo do grupo disciplinar, e que integra o sistema social do aluno na instrução e organização é um mobilizador primordial da, e simultaneamente reforçado pela, sua participação ativa e bem-sucedida. No sentido oposto, uma gestão da aula sem consideração da agenda social do aluno nos sistemas de tarefas, ainda que articulada com esse trabalho colaborativo e/ou alvo de desenvolvimento, dificulta a sua participação ativa e bem-sucedida (Allen, 1983, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Doyle, 2006; Dupont, Carlier, Gérard, & Delens, 2009; Hastie & Siedentop, 1999, 2006; Onofre, 2000; Siedentop, 2002).

Refocando o aluno como o agente sobre o qual se pretende potenciar o desenvolvimento pelo processo proximal de gestão da aula, pelo que reflete a propriedade pessoal do modelo bioecológico, este estudo centra-se fundamentalmente nas suas disposições como o elemento crítico para mobilizar a sua participação no processo num determinado contexto ecológico. Ainda que se possam tecer algumas considerações acerca da influência de género, etnia, raça, e estatuto social enquanto características gerais que devem ser atendidas nos estudos ecológicos, as evidências sugerem que a relação social que os alunos estabelecem com particularidades como o currículo ou o relacionamento cultural podem facilmente sobrepor-se a essas questões (e.g. apesar da tendência das raparigas para uma menor participação nas aulas de educação física, nas matérias do seu agrado o seu envolvimento rapidamente se inverte como é o caso mais evidente da dança⁶⁷). Este tipo de evidência aponta precisamente no sentido de que as suas disposições, aqui representadas pela sua agenda social e concepções de educação física, desempenham um papel mais premente, ou pelo menos, subexplorado na sua participação. Por essa razão, passa a identificar-se a proposição endereçada à Pessoa, particularmente na dimensão das suas disposições.

Proposição 6. As disposições do aluno – identificadas como a sua agenda social e concepções de educação física – orientadas para aprendizagem na ecologia da aula de Educação Física sustentam o, e são simultaneamente sustentadas pelo, processo proximal de gestão da aula integradora dos sistemas de tarefas favorecendo a sua participação ativa e bem-sucedida (Allen, 1983, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Doyle, 2006; Dupont, Carlier, Gérard, & Delens, 2009; Hastie e Siedentop, 2006; Solmon, 2006).

Na medida em que a análise do aluno deve ser situada no contexto da ecologia da aula em que participa e se desenvolve pelo processo proximal de gestão da aula, importa detalhar a proposição sobre a propriedade Contexto e seus elementos na forma como condicionam a interação entre as diferentes propriedades. Em particular, é mais explicitamente a este nível que se procuram

⁶⁷ Vidé Hastie e Pickwell, 1996.

compreender os elementos de interação com o envolvimento do trabalho colaborativo pelo grupo disciplinar de educação física.

Proposição 7. Envolvimentos externos à ecologia da aula, e enquadrados no contexto-escola influenciam, e são simultaneamente influenciados, pelo processo proximal de gestão da aula integradora dos sistemas de tarefas que favorece a participação ativa e bem-sucedida dos alunos através de outros agentes socializadores (designadamente professores do grupo disciplinar) ou de atividades complementares (decorrentes do processo proximal de trabalho colaborativo do grupo disciplinar) (Bolam et al, 2005; Costa, Onofre, Martins, M., Marques, & Martins J., 2013; Hastie & Siedentop, 2006; Hord, 2004; Little, 1981; Louis & Marks, 1996; McCaughtry, Tischler, & Florry, 2008; Talbert, 1995).

Finalmente, reafirma-se pelo paradigma bioecológico que todas estas propriedades se circunscrevem a uma escala temporal, a qual, para os propósitos identificados, se situou ao nível microcronológico da aula. Será também crucial detalhar que a análise deste sistema decorreu após o período inicial do ano, normalmente mais orientado para o estabelecimento de regras, rotinas e expectativas sendo por isso expectável que alguns aspetos sejam menos explícitos, nomeadamente no respeitante às situações de organização geral da aula. Não se objetiva por isso detalhar elementos de articulação sequencial de blocos de aulas que definam blocos mesotemporais, ou de transformações substanciais do aluno na escala macrotemporal. Assim, passa-se a especificar uma proposição única sobre a propriedade Tempo.

Proposição 8. (Após o período inicial do ano letivo) Quanto mais integradoras se revelam as ecologias, maior é a expressão temporal de um conjunto de elementos positivos dos sistemas de tarefas (e.g. maior tempo de instrução, menor tempo de organização, mais tempo de envolvimento com as tarefas pelo aluno) no sentido de um envolvimento ativo e bem-sucedido do aluno (Hastie, 2000; Hastie & Siedentop, 2006; Jones, 1992).

2.3 Operacionalização Concetual do Mesossistema Grupo Disciplinar/Ecologia da Aula de Educação Física – Retorno à Questão Central

Como se poderá perceber nas partes seguintes desta dissertação, e no sentido do que já foi apontado como estratégia concetual e metodológica, primeiramente procurar-se-á compreender as particularidades de cada um dos níveis sistémicos, para posteriormente reintegrar a análise e assim permitir-se a reposta à questão central de âmbito mesossistémico **Como se expressa a facilitação da gestão da aula enquadrada no desenvolvimento curricular pela relação entre um trabalho colaborativo exemplar pelo grupo disciplinar de educação física e os perfis de negociação**

implementados pelos professores em interação com a participação dos alunos no contexto de sala de aula de educação física?

Esta estratégia, inspirada no desenho metodológico de Louis e Marks (1996), fica assim facilitada pela lógica de que cada um dos microssistemas já terá sido analisado com referência ao seu complementar (i.e. o grupo disciplinar com referência à ecologia da aula e vice-versa). Assim sendo, e enquanto componente do estudo menos esclarecida empírica e concetualmente, entende-se como melhor abordagem centrar a operacionalização desta questão a partir das questões e proposições que apontam para a interação sistémica entre o trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física e a ecologia da aula de educação física que foram anteriormente enunciadas para cada um dos microssistemas.

3 Posicionamento e Desenho Metodológico

Ao refocar o paradigma bioecológico como a principal bússola do estudo, assume-se que as suas particularidades congregam do ponto de vista concetual características de integração, interação, contextualização e complexidade que, conjugadas com a dimensão exploratória que se pretende desenvolver, acarretam importantes repercussões ao nível das orientações e opções metodológicas. Neste sentido, será fundamental evidenciar em todos os momentos a coerência entre essas características e os procedimentos adotados de modo a conferir um valor teórico e contextual aos dados obtidos, passível de ser traduzido em conclusões e implicações substantivas para a teoria e para a prática. Esta coerência, na medida em que houve oportunidade de esclarecer a flexibilidade e necessidade do modelo bioecológico em integrar quadros teóricos mais concretos, relativos a cada um dos microssistemas em estudo (comunidades de aprendizagem profissional e ecologia da aula), anteriormente expressos através de questões e proposições, deve fluir também no plano metodológico entre (e dentro de) os níveis macroconcetual e microconcetual. Concomitantemente, os procedimentos decorrentes dessas orientações devem ser congruentes entre si, permitindo não só detalhar cada uma das realidades microssistémicas analisadas, como também compreender em que medida interagem mesossistemicamente entre si, de modo a facilitar a compreensão sobre a sua relação com a qualidade do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física, da qualidade do ensino-aprendizagem em aula de educação física, e da sua interação na promoção do sucesso curricular dos alunos em educação física.

É com base nestas premissas de coerência e congruência entre (e dentro de) os modelos teóricos vigentes e a metodologia adotada que se passam a apresentar as principais orientações e opções assumidas que definem o posicionamento metodológico operacionalizado ao longo do estudo.

3.1 Posicionamento Metodológico

Ao longo deste ponto serão enunciadas e assumidas as orientações e opções metodológicas que atravessam todo o estudo, nomeadamente no que se refere à sua natureza, do tipo de desenho metodológico, e das perspetivas epistemológicas.

3.1.1 A Natureza de Descoberta – O Ponto de Partida para a Verificação Empírica

Bronfenbrenner e Evans (2000) avançaram duas naturezas de investigação ecológica. Segundo os autores, num momento denominado de *verificação* pretende-se confirmar determinadas proposições e premissas empíricas, e noutro denominado de *descoberta* procura-se destrinçar, elaborar e especificar essas proposições e premissas. Posteriormente, Bronfenbrenner e Morris

(2006) esclarecem que é a interação entre ambas as naturezas e a transição entre o estudo do fenómeno e o metaestudo desse fenómeno, que confere o carácter evolutivo e dinâmico ao modelo bioecológico numa lógica de ciência desenvolvimental. Esclarecendo, este paradigma vem evoluindo, sem modificar a sua essência, porque os processos de estudo se articulam entre si no sentido de atualizar e/ou especificar os aspetos menos conseguidos e/ou esclarecidos tanto na vertente teórica como metodológica. Esta dinâmica teórica, aparentemente desconfortável, reconhece as suas fragilidades para posteriormente as poder resolver permitindo por isso sustentar cientificamente o seu desenvolvimento. Mais concretamente, no âmbito da presente discussão, interessa determinar o posicionamento deste estudo face à sua natureza investigativa. Assim, segundo Bronfenbrenner e Morris:

In the more familiar verification mode, the aim is to replicate previous findings in other settings to make sure that the findings still apply. By contrast, in the discovery mode, the aim is to fulfill two broader but interrelated objectives:

1. Devising new alternative hypotheses and corresponding research designs that not only question existing results but also yield new, more differentiated, more precise, replicable research findings and, thereby, produce more valid scientific knowledge.
2. Providing scientific bases for the design of effective social policies and programs that counteract newly emerging developmentally disruptive influences (*idem*, p. 795).

Coerentemente com esta natureza de descoberta e com a essência da visão ecológica, outros elementos necessitam de ser explicitados e que, de alguma forma, foram relativamente aflorados durante o primeiro momento da revisão bibliográfica. Mais concretamente, e apesar da necessidade de balizar a investigação com questões e proposições, foi simultaneamente necessário assumir uma postura dinâmica e aberta ao longo do estudo no sentido de assumir a influência de, ou sobre, qualquer elemento que pudesse criar “ruído” nos dados, podendo este elemento ser inclusivamente o próprio investigador. Esta orientação direciona-se explicitamente e de forma imediata ao reconhecimento da totalidade do sistema social funcional (Bronfenbrenner, 1976), embora também se reconheça como importante a possível interação sistémica entre e/ou de diferentes níveis ecológicos não considerados como centrais na investigação, implicando a criação e monitorização de mecanismos e procedimentos passíveis de captar e gerir esse “ruído”. Em suma, não se trata de forma alguma de por um lado fechar os limites da investigação, ou por outro de abdicar do controlo dos conceitos e variáveis em estudo, mas antes de reconhecer a realidade ecológica dos envolvimentos analisados procurando identificar as limitações metodológicas num processo iterativo e interativo que abre a possibilidade de ir refinando o próprio desenho do estudo.

Complementarmente a esta lógica, e ainda no respeito pela essência ecológica endereçada ao desenvolvimento humano e espelhada em diferentes critérios e condições de ordem concetual para assegurar a qualidade e efetivo enquadramento da investigação no modelo adotado, a escala longitudinal teve de ser adotada, embora com os devidos constrangimentos que circunscreveram o

processo metodológico como por exemplo o prazo temporal para a consecução do projeto ou os recursos disponíveis para o efetivar.

Finalmente, deve ser esclarecido que, face à dimensão macroconceitual do modelo bioecológico, os diferentes envolvimento delimitadores dos níveis sistêmicos em foco, embora analisados sob perspectivas teóricas concretas como sejam as comunidades de aprendizagem profissional e a ecologia da aula, estão permanentemente subordinados às propriedades do modelo bioecológico (processo-pessoa-contexto-tempo), bem como aos requisitos particulares de âmbito micro e mesossistêmico cujas implicações metodológicas serão oportunamente explicitadas.

3.1.2 O Estudo de Caso Singular Longitudinal Integrado

Ao definir o problema, a sua operacionalização e a orientação conceitual metodológica é necessário estabelecer o objeto do estudo, i.e. a(s) sua(s) unidade(s) de análise percebendo em que medida as suas características podem condicionar o desenho da investigação. Essa conjugação de fatores criará condições *a priori* para se estabelecer o tipo de estudo a ser aplicado. Neste caso, foi possível perceber ao longo da revisão da literatura vários elementos relativos aos sistemas ecológicos focados com implicações para definir a unidade e por conseguinte o tipo de desenho metodológico a aplicar. Em primeiro lugar, simplifadamente, procura-se compreender a interação entre o trabalho colaborativo dos grupos disciplinares de educação física e a ecologia das aulas de educação física, ou seja, encontra-se algo que pode ser enquadrado como uma tríade conceitual relativa a dois microssistemas e à sua interação mesossistêmica. Daqui emerge que a unidade de análise se caracteriza por um *sistema delimitado (bounded system)* (Yin, 2010) que aporta um grau considerável de complexidade ecológica, nem sempre alcançado mas claramente desafiante e com potencial ainda pouco esclarecido. Em segundo lugar, considerando que se entende necessário optar por uma natureza investigativa de descoberta devido às lacunas previamente identificadas na primeira parte, o tempo disponível será um recurso importante a ser gerido de modo a privilegiar-se o contacto em profundidade com casos concretos por oposição a um retrato alargado mas superficial da realidade. Mais concretamente, e no seguimento do modelo conceitual, partilha-se do argumento de Bronfenbrenner (1976) de que: a) a seleção dos envolvimento a estudar deve ser criteriosa e cuidada, no sentido de maximizar a aprendizagem passível de alcançar dentro dos casos possíveis; e b) aquando da interpretação de resultados, deve-se assumir a possibilidade de serem específicas dos casos estudados, detalhando possíveis características dos mesmos. Reserva-se, por isso, a confirmação da generalização para um momento posterior, em que surjam mais estudos com outros casos que permitam o cruzamento de resultados. Por último, o reconhecimento dos recursos disponíveis complementa as possibilidades finais, tendo o projeto de ficar restringido geograficamente a um distrito nacional para viabilizar a logística que se começava a apresentar.

Com base na articulação destes elementos, começou-se a compreender a importância de procurar envolvimento crítico, delimitados neste caso pelos departamentos e pelas salas de aula, num envolvimento mesossistémico proporcionado pelo contexto-escola, o que naturalmente conduziu à opção pelo estudo de caso (Armour & Griffiths, 2012; Creswell, 2007; Merriam, 2009; Yin, 2010) como a mais ajustada. A este respeito importa tecer algumas considerações.

Como ponto de partida, há que reconhecer a referência àquilo que se entende como limitações regularmente referidas deste tipo de abordagem (Armour & Griffiths, 2012; Creswell, 2007; Merriam, 2009; Yin, 2010). Alavancando a discussão a partir do trabalho de Merriam, a autora aponta como questão mais comum o facto de um caso não ser representativo da realidade global e, por isso, não generalizável do ponto de vista estatístico, derivando especialmente do facto de que a generalidade da investigação desenvolvida sob este modelo se centrar em abordagens qualitativas. Claramente, esta argumentação mais próxima de uma visão positivista, falha vários aspetos, mas em particular o horizonte do valor ecológico deste desenho, pois a autora cita Shields (2007, *apud* Merriam) que diz que “... it is precisely because case study includes paradoxes and acknowledges that there are no simple answers, that it can and should qualify as the gold standard (*idem*, p. 13)”. Complementarmente, a autora apresenta reformulações de representações erróneas sobre este tipo de abordagem. Essas reformulações traduzem-se assim na: a) ausência de leis universais nas interações sociais entre os humanos pois o seu comportamento é influenciado pelo ambiente⁶⁸; b) negligência da força de um único exemplar em quebrar ideias e normas preconcebidas como gerais⁶⁹; c) utilidade do caso singular para gerar e testar hipóteses embora não se limitando a essas atividades científicas; d) falácia de que o estudo de caso tende a ser mais enviesado - leia-se subjetivo - do que outros modelos (positivistas)⁷⁰; e e) dificuldade em traduzir proposições e teorias a partir de diversos estudos de caso dever-se precisamente às especificidades contextuais e não ao modelo metodológico propriamente dito⁷¹. Sintetizando, o estudo de caso vale precisamente pela sua contextualização ecológica, humanização dos sujeitos, e especificidade, que permite compreender de forma aprofundada uma realidade menos esclarecida ou com necessidade de confrontação para assim procurar modos de quebrar barreiras no sistema educativo que comprometam o sucesso de professores e alunos. A sua finalidade é por isso a de facilitar a “generalização analítica” (Yin, 2010). Este ponto representa um acréscimo justificativo importante, na medida em que Yin sustenta que, ao contrário de outros modelos investigativos (e.g. *grounded theory* ou etnografia), os modelos teóricos precedem o desenho do estudo de caso pois esta

⁶⁸ Algo que ficou claramente demonstrado na sequência dos estudos processo-produto sobre a sala de aula.

⁶⁹ Veja-se por exemplo na Matemática como uma condição universal é automaticamente negada quando confrontada com uma exceção.

⁷⁰ Como se os processos subjacentes aos estudos positivistas não apresentassem elementos subjetivos em si mesmos, por exemplo ao nível da seleção de determinados modelos lineares, das variáveis e processos de análise, entre outros.

⁷¹ Ainda que difícil, é claramente o derradeiro objetivo deste tipo de investigação.

abordagem serve, em termos simplistas, para testar teoria afirmando-a, contestando-a ou reformulando-a.

Por estas razões, este desenho metodológico assume-se efetivamente como a opção mais ajustada às características da investigação que aqui se propõe. Com efeito, um estudo de caso não será seguramente suficiente para concluir definitivamente um corpo teórico transversal mas será certamente um contributo fundamental nesse sentido, bem como para se associar a outros estudos similares que, então sim, conjuntamente viabilizem uma delimitação mais concreta e final das possibilidades aqui lançadas. O facto adicional de ser um primeiro estudo com estas características sobre o contexto Português permite igualmente apresentar diferentes elementos que podem ser colocados em evidência noutros estudos nacionais como termos de comparação prática e teórica, ampliando o seu potencial decorrente da singularidade do caso estudado.

Um outro aspeto que influencia o desenho do estudo de caso é a sua delimitação, i.e., a identificação do objeto de análise (Yin, 2010). Assim, o caso pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, um evento, ou até um fenómeno. Para delimitar o caso em foco é preciso partir da unidade de análise, em concordância com o que vem sendo desenvolvido ao longo da dissertação, i.e. aquela que é delimitada pelo modelo bioecológico. Assim sendo, compreende-se que o que está em causa é um mesossistema composto por dois microssistemas, ou seja, uma unidade maior e uma mais pequena que lhe é associada num determinado contexto. Especificando, encontram-se três envoltórios ecológicos perfeitamente definidos que apresentam três pontos de análise, todos eles constituintes do caso: um grupo disciplinar de educação física composto por um conjunto de professores num contexto-escola comum, a trabalhar sobre o mesmo currículo e objetivos, e com um mesmo conjunto de alunos; um espaço e tempo de aula delimitados onde se evidenciam comportamentos de professores e de alunos que efetivam o processo ensino-aprendizagem nesse mesmo contexto-escola; e a relação entre as decisões coletivas sobre a educação física e os comportamentos em aula de educação física por professores e alunos delimitada pelo mesmo contexto-escola em que todos desenvolvem o seu quotidiano. Esta conjugação contextual aponta imediatamente para um dos tipos de estudo de caso que é designado como *integrado (embedded)* (Yin). Este modelo metodológico compreende precisamente a integração de subunidades de análise numa unidade maior, traduzida no caso, para compreender as relações estabelecidas dentro da última. Esta configuração representa, por isso, uma lógica de níveis contextualmente aninhados, perfeitamente ajustada ao modelo conceitual. O autor alerta acerca deste desenho para que se deve ter cuidado fundamentalmente em não fechar o estudo sobre as unidades integradas, mas sim em recuperar a unidade maior como o caso propriamente dito.

Concomitantemente a este conceito, Yin (2010) apresenta uma diferenciação complementar relativa àquela que se destina a um caso único ou a múltiplos (dois ou mais) casos, devendo qualquer das situações ser devidamente fundamentada. Neste âmbito, a opção foi a de acompanhar um único contexto-escola, ditada por um conjunto de argumentos centrais suportados por Yin. O

primeiro é o de que a seleção de um único objeto de análise é desejável quando se parte de um caso crítico representativo de uma teoria claramente definida e com proposições sustentadas que possa ser verificada, contestada, ou ampliada. Neste sentido, o caso singular pode surgir como um importante contributo para a teoria existente. Neste caso concreto, todas essas condições são verificadas a todos os níveis ecológicos pois, no limite, são os conceitos e as proposições do modelo bioecológico que orientam a exploração dos diferentes sistemas em que esta investigação se centra, sendo ainda possível extrair a partir da integração dos quadros teóricos em evidência no modelo bioecológico um conjunto de proposições que importam explorar. Um segundo argumento prende-se com a dimensão longitudinal do estudo, que por sua vez é um requisito inerente à investigação ecológica do desenvolvimento humano a partir do respeito pela propriedade temporal e de como essa é determinante para que as medidas de desenvolvimento objetivadas se estabilizem. A necessidade de identificar mudanças e as suas causas são elementos deste argumento apresentados por Yin na medida em como também justifica a opção por um único objeto de análise. Deve-se no entanto reconhecer que os recursos disponíveis, nomeadamente os temporais, também condicionaram a decisão no mesmo sentido. Associado a estas designações, Yin acrescenta uma última dimensão aos estudos de caso que se relaciona com a sua finalidade científica podendo ser direcionados para explicar alguma relação causal entre o fenómeno e os seus efeitos; explorar um fenómeno sem um conjunto de resultados conhecido; ou descrever um fenómeno decorrido no contexto real em que se desenvolve. Atendendo ao facto de se ter evidenciado a necessidade de detalhar as características microssistémicas e a sua relação pouco compreendida nos âmbitos identificados, este estudo adota uma orientação mista de descrição e exploração. Congregando todos os elementos, o desenho operacionalizado foi um estudo de caso singular integrado descritivo-exploratório, tal como a figura 11 representa.

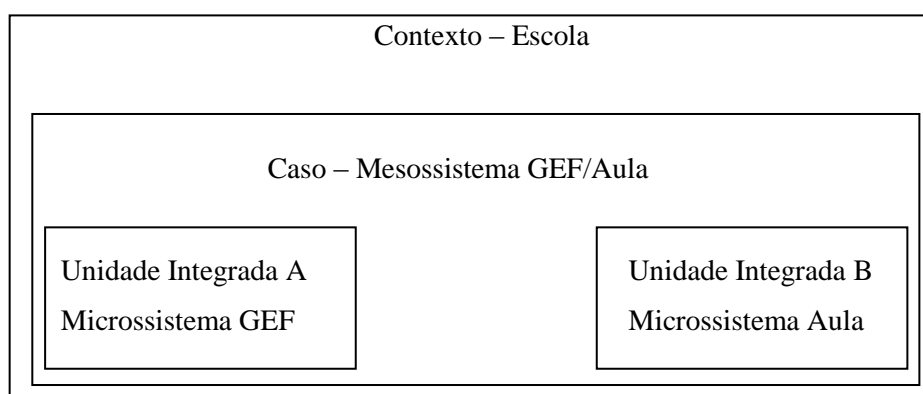


Figura 11 – Esquematização do modelo de estudo de caso singular integrado. Adaptado de *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos* (p. 70), por R. Yin, 2010, Porto Alegre: Bookman.

Após delimitar o modelo metodológico que regeu centralmente a operacionalização do estudo, deve ser acrescentado que se exigem algumas condições particulares para a sua condução cujo principal objetivo é conferir validade metodológica. Na linha do autor de referência que vem sendo

seguido, o principal requisito prende-se com a importância de assegurar um processo de triangulação (Yin, 2010) que aqui foi desenvolvido sob duas dimensões: de métodos, e de fontes. Sucintamente, o que se pretende com este processo é que os resultados apresentados sejam sustentados em simultâneo pelos diferentes métodos e/ou pelas fontes usadas para a recolha dos dados. A conjugação deste processo com os restantes procedimentos de validação instrumental e de análise dos produtos metodológicos atendeu-se desta forma como uma preocupação crítica para o estudo que se apresenta no sentido mais imediato de assegurar a credibilidade dos dados (Hastie & Hay, 2012), embora pretenda, de uma forma muito concreta, alcançar várias razões bastante pertinentes para a integração metodológica identificadas por Bryman (2006).

Importa finalmente esclarecer que, dado o facto de se tratar de um estudo com uma componente longitudinal e de algum modo intrusivo pela necessidade de observar presencialmente as interações coletivas do grupo disciplinar e de apropriação dos seus documentos, aproximou a investigação de características de uma abordagem etnográfica (Creswell, 2007; Hastie & Hay, 2012; Merriam, 2009), para que o processo de recolha fosse de alguma forma facilitado por ausência do elemento novidade decorrente da presença de um agente externo - o investigador - aumentando por isso o grau de credibilidade (Hastie & Hay). Tal estratégia possibilitou ainda uma descrição mais exata e rica do contexto em que o grupo desenvolvia as suas atividades como requisito para o estudo de caso (Creswell; Yin, 2010), bem como para potenciar a condição de transferibilidade enunciada por Hastie e Hay. Pode-se inclusivamente assumir a este respeito que o investigador se deixou integrar pela cultura do grupo, reconhecendo o impacto da totalidade do sistema social funcional (Bronfenbrenner, 1976) ao nível dos efeitos de reciprocidade que se manifestaram no próprio investigador, tanto por influência do grupo, como nos que houve necessidade de gerir para não “contaminar” a dinâmica ecológica do coletivo (Hastie & Hay) ou aquilo a que Bronfenbrenner refere como a manutenção da integridade ecológica do contexto. Este aspeto de reciprocidade reflete igualmente aquilo Hastie e Hay descrevem como uma condição de qualidade dos registos qualitativos recolhidos ao longo de um intervalo de tempo considerável designada de dependabilidade, ou seja, levar em linha de conta as transformações que ocorrem tanto ao nível contextual como no próprio investigador.

3.1.3 A “Coexistência” Quanti-Qualitativa numa Dimensão Multimetodológica Interpretativa e Orientação Indutivo-Dedutiva

No seguimento da definição do tipo de estudo, já subordinado à unidade de análise e à operacionalização concetual, deve-se passar a reconhecer um outro plano transversal, o qual também já foi mencionado na primeira parte. Este plano relaciona-se mais estreitamente com questões de operacionalização da recolha e análise dos dados ao nível epistemológico e já avançado como parte integrante de um dos pilares concetuais deste trabalho relativamente à necessidade de um enquadramento integrado do processo ensino-aprendizagem, enveredando por uma lógica

metodológica eclética (Shulman, 1986a). Assim, também estas opções devem ser cuidadas no sentido de manter um alinhamento coerente entre e com os quadros teóricos. Com isto em mente, não se considera ajustado definir uma única polaridade dos dados como “a” correta para alcançar a compreensão do fenómeno em estudo. Dito de outro modo, privilegiam-se os procedimentos metodológicos entendidos como ajustados e necessários para os propósitos do estudo, independentemente de serem de natureza quantitativa ou qualitativa (Armour & Macdonald, 2012). Daqui decorrem duas questões. Em primeiro lugar, assume-se o acordo com a “coexistência”, por oposição à “antinomia”, quanti-qualitativa⁷² explicitada por Onofre (2000, 2003), bem como por outros autores (Bardin, 2009; Bronfenbrenner, 1976; Bryman, 2006; Crawford & Impara, 2001; Creswell & Clark, 2011; Gorard & Makopoulou, 2012; Gray & Jones, 1985; Greene, 2001; Hastie & Hay, 2012; Keeves, & Darmawan, 2009; Symonds & Gorard, 2008; Yin, 2010). Assim, para além da convergência com os princípios de validade do estudo de caso para os quais concorre de sobremaneira o processo de triangulação nas vertentes aqui assumidas, os procedimentos de recolha e análise de dados são usados iterativamente e interativamente para, nuns momentos dar continuidade à operacionalização metodológica e noutros proporcionar um entendimento global, contextualizado e integrado dos sistemas ecológicos em análise, de acordo com a natureza, necessidades e propósitos do estudo. Em síntese, entende-se que são os dados que se devem vincular à investigação e não o inverso pois como Gorard e Makopoulou tão bem expõem:

“It is argued that qualitative data collection necessarily involves small numbers of cases, whereas quantitative relies on very large samples (...) Yet even this is misleading for two reasons. First, it is not an accurate description of what happens in practice. The accounts of hundreds of interviewees can be properly analysed as text, and the account of one case study can properly involve numbers. (...) Second, issues such as sampling error and power relate to only a tiny minority of quantitative studies...” (2012, p. 109)

Em segundo lugar, é possível trabalhar com diferentes métodos em simultâneo apenas com dados quantitativos ou apenas com dados qualitativos. Assim, torna-se útil acrescentar à explicitação da lógica quanti-qualitativa a dimensão multimetodológica⁷³ pois em vários momentos e para os diferentes níveis sistémicos foi necessário adotar, consoante a necessidade, diversas metodologias quantitativas e qualitativas, tanto exclusivamente como mutuamente numa lógica iterativa ou interativa. Este conjunto de questões visa por isso congregar as características (da natureza) dos dados, centrando-se mais na qualidade do processo metodológico como fundamental para conseguir “bons dados” (Armour & MacDonald, 2012; O’Sullivan, 2002). Nesta ótica, recusa-

⁷² Ainda que possa ser desnecessário pelo enquadramento explicitado, esclarece-se que não se assume uma ordem específica na conjugação dos termos quantitativo ou qualitativo, pelo que pode aparecer invariavelmente a forma quanti-qualitativo ou quali-quantitativo.

⁷³ Reconhece-se também a existência da designação de “metodologia mista” (Creswell & Clark, 2011) que pode evidenciar um entendimento diferente, mas deve-se assumir a convergência com a posição mais radical evidenciada por Symonds e Gorard (2008) que sustentam a “morte” da rotulagem metodológica em quantitativa, qualitativa, mista, e multimetodológica. Quer isto dizer que, como sustentado no discurso, não se direciona a discussão para a terminologia adotada mas sempre para a necessidade que o estudo evidenciava.

se qualquer discussão sobre as (des)vantagens decorrentes da suposta objetividade/subjetividade em função da natureza dos dados pois esses elementos existem por si só. Será a interpretação assumida pelo investigador, essa sim, subjetiva ou objetiva cabendo-lhe por isso explicitar de forma cuidada o processo metodológico para que outros em momentos diferentes possam analisar e discutir criticamente essas características e opções. Contudo, recusar essa linha de debate não significa refutar as condições de qualidade inerentes aos processos de recolha e análise, considerando-se como críticas as preocupações e cuidados metodológicos na recolha de dados sejam eles quantitativos (e.g. Hale & Graham, 2012; Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2008) ou qualitativos (e.g. Creswell, 2007; Hastie & Hay, 2012; Merriam, 2009).

A esta lógica associa-se a necessidade de explicitar a lente epistemológica sob a qual se pretende desenvolver a análise e discussão dos dados na medida em que também atravessa os diferentes níveis sistémicos. Assim, e considerando-se em perfeito acordo com as características da investigação, bem como com a essência dos estudos ecológicos que procuram descrever e compreender uma determinada realidade educacional em função de diferentes sistemas, este trabalho adotará uma perspetiva tendencialmente interpretativa face aos dados (Creswell, 2007; Doyle, 1977; Merriam, 2009; Shulman, 1986a; Tinning & Fitzpatrick, 2012) reconhecendo que esta é tradicionalmente mais associada às metodologias qualitativas (Creswell; Hastie & Hay, 2012; Merriam). Todavia, com base no argumento de entrada deste ponto, concorda-se com Hastie e Hay sobre como esta perspetiva pode ser desenvolvida em dados quantitativos⁷⁴, tal como a perspetiva positivista pode ser desenvolvida com dados qualitativos.

Importa ainda esclarecer como ponto último que o posicionamento interpretativo tende a ser desenvolvido preferencialmente sob uma orientação indutiva, ou seja, parte dos dados para constituir um corpo teórico e por isso também se pode identificar como construtivista (Creswell, 2007; Merriam, 2009). De facto, foi esta orientação que esteve na base dos quadros teóricos apresentados para cada um dos microssistemas, tendo originado modelos sólidos e ecologicamente válidos. Pese embora o facto de esta orientação exclusiva ser útil na generalidade da investigação qualitativa, bem como para alguns modos particulares como por exemplo o de *grounded theory* (Creswell; Merriam), ela também não se coaduna com as características gerais desta investigação. Nesta linha, para todos os níveis sistémicos em análise, como se acaba de referir, foi apresentado e definido um posicionamento concetual de partida o qual informará os resultados obtidos, ou seja a partir de uma orientação dedutiva. Assim sendo, a opção volta-se a situar num formato híbrido e dinâmico entre o indutivo e o dedutivo no respeito pelas características do estudo (Merriam), sustentando tanto a bidimensionalidade exploratória-descritiva do modelo metodológico, como a operacionalização concetual delimitada por questões e proposições de investigação.

⁷⁴ Sendo que a expressão quantitativa equivalente a esta posição epistemológica será assim a abordagem multivariada e correlacional.

3.2 Desenho Metodológico – Uma Proposta de Integração Iterativa e Interativa Ecológica

Este ponto tem como propósito único sintetizar as diversas orientações conceituais que deram corpo ao desenho do estudo. Assim, com base no posicionamento apresentado, passa-se a sistematizar o desenho geral do estudo para, nos capítulos seguintes, especificar os passos desenvolvidos.

Em primeiro lugar, entre 2009 e 2010, coincidindo com atividades de formação científica, foram traduzidos ou construídos e validados questionários para aplicar ao grupo de professores sobre o seu trabalho colaborativo e aos alunos sobre a sua participação na aula de educação física. Paralelamente foram desenvolvidos outros dispositivos como um sistema de observação dedutiva de interações coletivas do grupo disciplinar de educação física, um questionário sobre as práticas pedagógicas dos professores de educação física, e o guião de uma entrevista a aplicar ao coordenador.

Numa segunda fase, que se apresentou concluída sobreposta à primeira, decorrida durante o início do ano letivo 2010/2011, houve necessidade de procurar os casos críticos, i.e. envolvimento cujas condições de desenvolvimento curricular da educação física se aproximassem do ideal traduzido num conjunto de critérios de seleção da amostra dos contextos-escola a abordar. Este passo delimitou uma fase investigativa, operacionalizada e concretizada com o apoio de agentes externos à investigação, entendidos como peritos na área disciplinar, para se criar uma lista de potenciais participantes identificados como escolas a partir dos seus grupos disciplinares de educação física. Essa lista foi então trabalhada numa subfase com o intuito de selecionar casos para dois momentos diferentes mas complementares. Um dedicado ao estudo-piloto, seguindo boas práticas metodológicas apontadas na literatura (Hill M. & Hill A., 2009; Yin, 2010), e outro orientado para o estudo propriamente dito.

Estes momentos sustentaram metodologicamente o estudo-piloto aplicado na fase seguinte, ou seja a terceira. Essa foi desenvolvida entre o 2º e o 3º período do ano letivo 2010/2011, numa escala metodológica mais reduzida, embora replicando a quase totalidade do dispositivo projetado e com ligeiras *nuances* como a inclusão de mais um grupo disciplinar de educação física não referenciado pelos peritos, noutra escola mas de proximidade geográfica ao caso analisado. A operacionalização deste momento nas características referidas foi de capital importância, não só para o ensaio da componente central da investigação, como também para treinar, refinar e validar alguns dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados. Sucintamente, tendo-se garantido as questões éticas relativas aos participantes, foram aplicados dois questionários a todos os professores de dois grupos disciplinares – um questionário focado no trabalho colaborativo e outro focado nas práticas pedagógicas. Enquanto a análise do grupo seguia através dos restantes instrumentos (documentos, entrevista e observações), intercalou-se uma subfase centrada na análise do questionário das práticas pedagógicas em que os seus resultados serviram para selecionar um

caso de professor a ser seguido em duas das suas aulas com uma turma da sua escolha. No âmbito contextual do grupo disciplinar referenciado, esse professor revelava disposições de integração do sistema social dos alunos, enquanto no outro grupo (não referenciado) se procurou um docente com disposições não-integradoras. A partir daqui, podia-se ter criado uma simultaneidade temporal de estudo entre os dois microssistemas (grupo e aula) mas que não foi efetivada adotando-se uma abordagem sequencial. Esta opção deveu-se à inexperience do investigador e necessidade de se centrar isoladamente em cada um dos sistemas ecológicos em observação para facilitar o treino metodológico. Assim, após seleção por cada um dos professores, foi aplicado na sua turma o questionário dos alunos, avançando-se posteriormente para a observação indutiva das aulas, embora informada pelo quadro teórico da ecologia da aula. O último momento desta terceira fase correspondeu à análise do processo e dos resultados do estudo-piloto, avançando-se com algumas alterações para o estudo principal, que iniciou a quarta fase do projeto. Com esse balanço desencadeou-se o contacto preparatório para o estudo principal com a escola e os seus professores de educação física assegurando as questões éticas da sua participação.

Esta quarta fase, tendo começado com um novo grupo disciplinar de educação física previamente identificado na lista anterior da segunda fase, desenrolou-se desde o início de Setembro de 2011/2012 para captar o período de preparação do ano letivo. Na lógica do que foi desenvolvido no estudo-piloto, seguiram-se-lhe as mesmas etapas ainda que com diferenças críticas ao nível instrumental mas também de amostragem para a ecologia da aula e de sequencialidade e simultaneidade metodológicas. Assim, a análise do grupo começou ainda antes do início das aulas tendo-se, em relação ao estudo-piloto, alterado o sistema de observação para uma orientação indutiva pois assumir uma base dedutiva *in loco* revelou-se demasiado redutor e potencialmente exclusivo de análises mais integradas como a que se pretende alcançar no último momento do estudo. De forma concorrente, foram aplicados os dois questionários aos professores, servindo aquele que era direccionado para as práticas pedagógicas dos docentes como ponto de partida para seleccionar dois microssistemas de aulas contrastantes do ponto de vista das disposições de negociação do sistema social dos alunos. Adianta-se que este questionário foi outro dos elementos alterados no seguimento do estudo-piloto passando de uma possibilidade de escolha múltipla para solicitar respostas semiabertas (com limitação de espaço). Naturalmente, a análise subsequente transitou para uma natureza de cariz indutivo-dedutivo. Seleccionados dois professores desse grupo disciplinar de educação física com o contraste pretendido, foi-lhes solicitado que identificassem uma turma para ser acompanhada, tendo-se então aplicado o questionário dos alunos a essas turmas e a uma turma de cada um dos restantes professores do grupo disciplinar. A partir desse momento, esses novos microssistemas passaram a ser acompanhados em simultâneo, não só entre si mas igualmente com o trabalho colaborativo do grupo, o que fez evoluir o desenho sequencial do estudo-piloto, e aplicando-se os instrumentos de observação da ecologia da aula nas mesmas etapas do ano letivo. Importa apenas acrescentar que a análise das aulas nesta fase do estudo apresentou

diferenças críticas face ao período homólogo no estudo-piloto. Nomeadamente foram observadas mais aulas em dois momentos distintos - um no segundo período e outro no terceiro período -, o processo indutivo foi substituído por um protocolo de observação sistemática dedutiva com possibilidade de realizar registos abertos de cariz qualitativo, e os alunos foram analisados através desse sistema com base numa seleção estratificada intencional derivada do questionário preenchido pela turma. Esta investigação do microssistema da aula cessou pouco antes do final do ano letivo. No decorrer do processo, para além da entrevista ao coordenador, cujas alterações ao guião decorreram fundamentalmente da especificidade contextual apresentada ao investigador, foi conduzido um levantamento documental sobre os produtos permanentes do grupo e de produção da/para a escola acerca da Educação Física no seu contexto. A última etapa de observação do microssistema do grupo disciplinar de educação física correspondeu ao momento final do ano letivo em que não ocorreram aulas, fechando-se o ciclo de observações do grupo.

No seguimento deste processo de recolha deu-se então a análise dos dados remanescentes e a produção do relatório que se apresenta. O desenho da metodologia desenvolvida antes da análise final dos dados revela-se por isso como uma proposta de integração metodológica iterativa e interativa para um estudo ecológico com estas características de acordo com a representação esquemática da figura 12, a qual pode ser complementada pelos documentos denominados Guião para o Estudo-Piloto (anexo D) e Guião de Estratégia, Planeamento e Instrumentos de Recolha de Dados (anexo E) cuja construção converge com a sugestão de Yin (2010) sobre a importância de um protocolo de estudo de caso como forma de assegurar a fiabilidade do estudo.

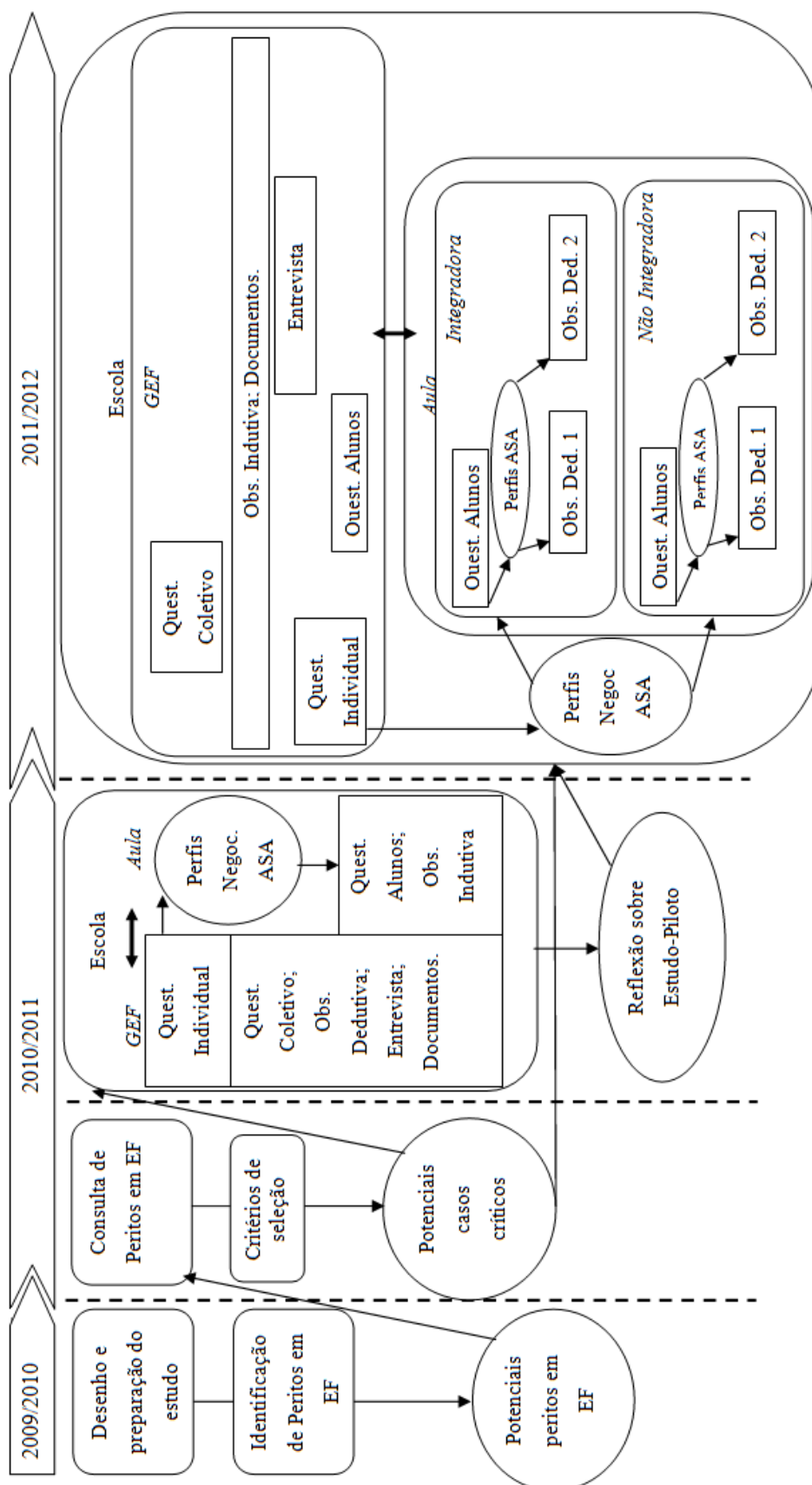






Figura 12 - Desenho metodológico

Legenda No esquema encontra-se a sequência que operacionalizou o desenho do estudo. A posição dos diferentes elementos dados por  representam genericamente a sua fase de aplicação, bem como a sua duração relativa face a cada etapa por comparação com os restantes instrumentos e procedimentos na mesma etapa. Os elementos apresentados com  representam processos de análise dos dados obtidos a partir dos procedimentos aplicados. Os elementos representados por  explicitam os produtos sobre os quais se construíram ou ajustaram as fases/etapas seguintes. Os elementos representados por  explicitam a descrição e exploração dos pontos de interação mesossistêmica.

4 Recolha e Análise dos Dados

Este capítulo pretende esclarecer o processo desenvolvido para recolher os dados que, após analisados, permitiram responder às questões do estudo e efetivar a confrontação teórica. Tendo o capítulo anterior enunciado o desenho e a cronologia inerente ao dispositivo metodológico, aqui será reportado o instrumental focado em cada um dos microssistemas investigados, respeitando a componente temporal por se entender facilitar a compreensão da condução do estudo. Assim, primeiramente esclarece-se o processo de recolha e análise sobre o trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física. Nesta lógica, iniciar-se-á a exposição pelo processo de seleção da amostra do estudo, para posteriormente se explicitar como se processou a sua participação metodológica. Aí será esclarecido como foram recolhidos os dados, bem como os mecanismos inerentes de construção, validação e aplicação metodológica desta fase do estudo. Finalmente, ainda acerca deste nível e para cada procedimento, esclarecem-se as opções e procedimentos de análise dos dados resultantes. Seguidamente, sobre a ecologia da aula de educação física, esclarece-se a sequência desencadeada de recolha e análise para alcançar as características da amostra obtida de professores e alunos. Este nível completa-se com a apresentação do dispositivo de recolha e análise operacionalizado após a seleção dos casos a acompanhar para concretizar o estudo.

4.1 Recolha e Análise sobre o Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física

O processo de recolha de dados sobre o trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física compreendeu diferentes fases e mecanismos cujos produtos imediatos eram de natureza quantitativa ou qualitativa, de acordo com as necessidades de análise. A este nível, e de acordo com o desenho apresentado, procedeu-se primeiro à identificação do grupo disciplinar e só então à recolha sobre o seu funcionamento através de entrevista, observações e levantamento documental no sentido de conciliar tanto as necessidades para o estudo empírico como os requisitos metodológicos inerentes, e assim conjugar as diferentes vantagens e desvantagens intrínsecas aos processos e produtos metodológicos.

Na medida em que se tornava imperativo encontrar um envolvimento entendido como favorável ao desenvolvimento do trabalho colaborativo de um grupo disciplinar de educação física, a título de entrada, passa-se a esclarecer como se alcançou o caso estudado.

4.1.1 Seleção do Envolvimento Crítico Favorável – O Grupo Exemplar

Idealmente, este ponto, crucial para o trabalho de seleção da amostra, teria sido suportado numa análise extensiva sobre uma realidade alargada de um conjunto de grupos disciplinares de Educação Física. Contudo, nem esse estudo existe, nem tempo disponível havia para desenvolver

tal esforço que, apesar de tudo, seria altamente importante não fosse o objetivo desta investigação o de aprofundar a compreensão sobre uma determinada realidade. A solução mais viável passou então por recorrer a um conjunto de quatro peritos escolhidos com apoio do orientador desta dissertação. Deve-se salvaguardar que este tipo de procedimento de seleção apresenta vantagens e é passível de validação, tendo sido aplicado num estudo inicial por Meehan, Orletsky, e Sattes (1997). No seu trabalho, os autores recorreram a parceiros estratégicos para identificar escolas operantes como comunidades de aprendizagem profissional com o intuito de validar a escala aqui usada para esse construto.

Os critérios preferenciais para definir que peritos seriam consultados passaram essencialmente por profissionais em serviço, e que contemplassem na sua experiência atividades que favorecessem um conhecimento alargado da realidade contextual inerente à realidade geográfica do distrito de Lisboa, nomeadamente pela orientação de estágios pedagógicos que os poriam em contacto com diferentes grupos disciplinares. Tendo-se selecionado quatro peritos que correspondiam a estes critérios (três homens e uma mulher), que aceitaram participar após contacto de apresentação do estudo e confirmação de anonimato, foi-lhes solicitado que indicassem três escolas cujos grupos disciplinares representassem bons modelos de trabalho colaborativo e três escolas no sentido inverso. Rapidamente se percebeu que a segunda parte causava desconforto entre todos os peritos, pelo que se alterou o pedido inicial para focarem apenas a primeira parte. Importa também esclarecer que este processo se desenvolveu por via eletrónica (email) não chegando a haver um contacto pessoal imediato.

Para suportar este processo foi desenhada e distribuída pelos peritos uma ficha-modelo (cf. anexo F⁷⁵) onde se explicitam como critérios para a seleção dos casos: a) o funcionamento como comunidade de aprendizagem profissional (fazendo-se acompanhar uma breve definição situada para a educação física de cada uma das dimensões), b) a aproximação desse funcionamento aos Programas Nacionais de Educação Física, e c) a ideia pessoal do perito sobre o que representa um trabalho colaborativo exemplar de acordo com a sua própria experiência profissional. Nessa indicação solicitou-se ainda que os peritos indicassem um breve conjunto de razões que os levava a apontar essas escolas, embora apenas um o tivesse realizado. A explicitação destes critérios permitiu ao nível da análise dos dados confrontar a indicação dos peritos no sentido de a validar ou refutar.

Nessa lista surgiram quatro escolas, tendo sido duas delas comuns a todos os peritos e que por isso se retiveram, uma para o estudo-piloto e outra para o estudo principal que aqui se apresenta.

⁷⁵ Na ficha constam elementos decorrentes da ideia inicial do projeto, nomeadamente a intenção de conduzir um estudo multicaso com escolas mais e menos próximas dos critérios emanados. Assume-se aqui que parte da alteração do projeto em manter o foco nas escolas “exemplares” decorreu precisamente desta fase de consulta aos peritos percebendo-se as dificuldades que poderia trazer o acompanhamento de escolas menos próximas e assim condicionar todo o estudo.

4.1.1.1 Breve Descrição das Condições de Participação do Grupo Disciplinar de Educação Física

A escola selecionada situa-se numa zona urbana pertencente ao concelho de Lisboa e integrava, na altura da recolha, o 3º Ciclo de escolaridade com o Ensino Secundário. Segundo o único perito que apresentou a razão para a escolha do grupo disciplinar dessa escola foi o facto de os seus elementos expressarem uma visão partilhada em que "todos os elementos do DEF comungam dos mesmos objectivos a partir dos Programas Nacionais de Educação Física, assumindo no seu trabalho individual os compromissos colectivos definidos no Projecto Educativo e mais especificamente no Plano Plurianual e Anual" (cf. anexo F).

De modo a evitar repetição de informação, na consideração de que as características contextuais da amostra representada pelo grupo disciplinar são dados em si mesmas, entende-se como mais adequado apresentar o contexto deste caso em detalhe nos resultados durante a próxima parte da dissertação.

Por agora, para além da apresentação dos principais dados demográficos (tabela oito) onde os 10 professores se distribuíam equitativamente entre homens e mulheres, explicita-se fundamentalmente a participação integral de todos os professores com tudo o que lhes foi solicitado, de uma forma totalmente aberta e colaborante com as exigências metodológicas do desenho projetado. Esta participação efetivou-se a partir de um contacto inicial com a direção da escola, que autorizou de imediato a condução do projeto desde que o grupo aceitasse. Este processo foi ainda facilitado por intermédio de uma reunião participada pelo diretor, pelo investigador e pelo orientador desta dissertação. Essa reunião desencadeou-se posteriormente ao contacto telefónico e apresentação pessoal do investigador ao coordenador do grupo e ao grupo de professores onde se esclareceu todo o desenho. Neste sentido, todo o contexto escolar estava aberto à investigação, desde que e enquanto os participantes aceitassem colaborar.

Tabela 8 - Distribuição demográfica dos docentes

	Género	Idade	Tempo de Serviço Total	Tempo de Serviço na Escola
Média (DP)		43.90 (7.52)	21.10 (8.16)	6.90 (7.03)
Mediana		46.00	23	4
Moda	Feminino	46	12 ^a	2
Mínimo		34	10	0
Máximo		55	31	20

Importa apenas acrescentar que os professores foram organizados em duas grandes categorias em função do seu tempo de serviço total e na escola (tabela nove). Com base na linha proposta por Huberman (2000) os professores foram considerados como "iniciantes" se estivessem nos primeiros seis anos de atividade profissional, "meia carreira" se estivessem entre os sete e os 18 anos de carreira, e "experientes" se tivessem acumulado mais 18 de anos de prática profissional. Assumindo que a experiência do ponto de vista da aprendizagem profissional se revela com maior

expressão quando é contextualizada (Wenger, 1998), os professores foram considerados como “iniciantes” quando estivessem no primeiro ciclo contratual com a escola (até quatro anos), “intermédios” quando estivessem no segundo ciclo (entre cinco e oito anos), e “avançados” a partir do terceiro ciclo (superior a oito anos). Quando os professores evidenciavam um vínculo profissional correspondente a Quadro de Escola, a referência usada para categorizar a sua experiência profissional em contexto da escola-caso reportava-se ao equivalente em anos dos ciclos contratuais.

Tabela 9 - Distribuição demográfica dos docentes por níveis de experiência profissional total e em contexto

		Experiência Profissional			Experiência em Contexto		
		Iniciante	Meia Carreira	Experiente	Iniciante	Intermédio	Avançado
n (%)		0	4 (40%)	6 (60%)	5 (50%)	2 (20%)	3 (30%)
Género	Fem.	-	2 (20%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)	2 (20%)
n (%)	Masc.	-	2 (20%)	3 (30%)	3 (30%)	1 (10%)	1 (10%)
Idade		-	36 (2)	49 (3)	40 (7)	47 (12)	49 (3)
Média (DP)		-	36 (2)	49 (3)	40 (7)	47 (12)	49 (3)
Tempo Serviço		-	12 (2)	27 (4)	17 (8)	23 (11)	27 (4)
Média (DP)		-	12 (2)	27 (4)	17 (8)	23 (11)	27 (4)
Tempo na Escola		-	3 (3)	10 (8)	2 (1)	7 (1)	16 (6)
Média (DP)		-	3 (3)	10 (8)	2 (1)	7 (1)	16 (6)

4.1.2 Captação das Perceções Coletivas (e sobre o coletivo) de Professores

Neste lote de instrumentos encontram-se os decorrentes de abordagens (tendencialmente) dedutivas à recolha de dados sobre o pensamento dos professores acerca do seu processo de trabalho colaborativo, e portanto procurando alcançar uma dimensão microssistémica de validade fenomenológica relativa à forma como as experiências são percecionadas pelos sujeitos (Bronfenbrenner, 1976; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hamilton, 1982). Estas experiências reportam-se neste caso concreto às vivenciadas pelos professores nos seus envolvimento do grupo disciplinar e da sala de aula, e em particular pelo coordenador. Concretamente, estes instrumentos circunscrevem-se a questionários do tipo escalas intervalares, e que por excelência, embora não exclusivamente, refletem a natureza numérica dos dados. A caracterização do grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem a partir deste tipo de instrumentos, apesar da possibilidade de sobrestimação pelos docentes como reportado nalguns estudos (Almada, 2009; Cormier, 2009; Sigur-ardottir, 2005, 2010; Talbert, 1995), acarreta a principal vantagem de reduzir uma quantidade considerável de informação a um intervalo quantitativo, cuja forma permite uma interpretação mais fácil e imediata sobre o seu funcionamento colaborativo, incluindo-se ainda sobre as orientações

coletivas dos alunos para a ecologia da aula⁷⁶, intervalo esse passível de ser mais facilmente comparável com outros estudos, e que pode ser simultaneamente triangulado e aprofundado pelos dados qualitativos. Para além desse questionário ao grupo, a caracterização do grupo foi complementada numa dimensão qualitativa traduzida numa entrevista ao coordenador do grupo.

4.1.2.1 Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional

Tal como foi avançado durante a revisão sobre as comunidades de aprendizagem profissional Hord, enquanto autora de referência para a delimitação do quadro concetual operacionalizado a este nível, desenvolveu um instrumento denominado *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire* (1996) que foi o utilizado neste estudo (anexo G). Este instrumento é composto por 17 itens agrupados nas cinco dimensões do conceito de comunidades de aprendizagem principal, solicitando uma resposta numa escala ordinal de cinco pontos em que o valor mais alto corresponde à norma ideal do trabalho colaborativo por este modelo teórico (cf. figura 4). Deve-se reter que este tipo de escala, designada por Hill M. e Hill A. (2009) como “escala de avaliação”, é passível de ser tratado como uma escala métrica, sujeitando-se por isso a métodos de validação e análise estatística.

Importa também fazer o devido reconhecimento sobre outros instrumentos atualmente validados como o *Professional Learning Community Assessment* (Olivier, Hipp, & Huffman, 2003, *apud* Hipp & Huffman, 2003) onde se inclui a sua versão revista *Professional Learning Community Assessment – Revised* (Olivier, 2009), o *Effective Professional Learning Community Questionnaire* (Bolam et al, 2005), e o *Learning Community Culture Indicator* (Stewart, 2009). De facto, entende-se que qualquer um deles mereceria consideração pelo extenso trabalho metodológico de validação a diversos níveis. Contudo todos eles comungam como base teórica comum o modelo originalmente proposto por Hord, mesmo que conjugado com outros ou ampliado com noções complementares. Primordialmente por essa razão, e mesmo atendendo ao facto de se ter assumido o suporte da organização concetual proposta pelo estudo de Bolam e colegas (2005) (cf. figura 5) que poderia suscitar uma dúvida mais imediata pelo questionário desse trabalho, deu-se preferência pelo instrumento de Hord. Outros fatores contribuíram igualmente para a sua seleção, designadamente o facto de ser aquele que tinha menos itens a representar a totalidade das dimensões o que facilitaria o processo de validação e aplicação, a presença noutros estudos que permitiria a comparação de valores que simultaneamente não se verificava sobre os outros instrumentos, e a sua apresentação diferenciada daquilo que tendem a ser este tipo de escalas.

Após se ter selecionado este instrumento, houve necessidade de solicitar a autorização ao *Southwest Educational Development Laboratory* já que são os atuais detentores de direitos de autor

⁷⁶ O processo de recolha e análise sobre a visão alargada dos alunos que se referiu complementar este processo será descrito ao nível da metodologia desenvolvida sobre a ecologia da aula (cf. 4.2.1.5).

do questionário. Recolhida a autorização (anexo H) para tradução e aplicação, ao receber o questionário, desencadeou-se um primeiro processo de validação de acordo com o sugerido por Hill M. e Hill A. (2009) relativamente a questionários preexistentes. Segundo esses autores, ao pretender-se aplicar um instrumento desenvolvido numa língua diferente daquela em que se pretende aplicar na investigação, é necessário proceder a “um estudo preliminar para traduzir e testar a tradução” (p. 78), sugerindo para tal o método “traduz-retraduz”. Este processo foi desenvolvido de forma aproximada aos três passos indicados pelos autores. Especificando, numa primeira fase o próprio investigador, enquanto nativo Português conhecedor da língua Inglesa e uma profissional do ensino da língua inglesa (professora em serviço da disciplina de Língua Inglesa ao nível do 3º Ciclo e Secundário) desenvolveram as suas versões traduzidas. Numa segunda fase, o investigador recolheu as duas versões e harmonizou as pequenas diferenças encontradas numa proposta de versão final em português. Numa terceira fase, enviou-se essa proposta para um tradutor certificado com experiência no desenvolvimento de trabalhos no âmbito educacional sendo-lhe solicitada a retradução para Inglês. Posteriormente o tradutor procedeu à validação da retradução com o questionário original. O instrumento final denominou-se: Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional (QDPECAP) (anexo I).

Retornando a Hill M. e Hill A. (2009), os autores sustentam que a partir daqui o questionário traduzido deve ser sujeito aos restantes procedimentos de validação, nomeadamente no que respeita aos aspetos de validade - de conteúdo, teórica, e prática - e fiabilidade - de estabilidade temporal e de consistência interna. Resumidamente, o relatório de Meehan, Orletsky e Sattes (1997) descreve detalhadamente todo o processo metodológico de validação, fixando os elementos de validade de conteúdo, concorrente e de construto, e os de fiabilidade de consistência interna e estabilidade temporal. Para este estudo, consideraram-se como adquiridos os dois primeiros elementos de validade devido à sua natureza teórica e de âmbito geral, mantendo-se em aberto a possibilidade de a validade de construto poder ser comprometida devido à alteração contextual, já que outros estudos sugerem que as particularidades macrossistémicas nacionais podem revelar ou anular algumas dimensões relativas às comunidades de aprendizagem profissional (e.g. Visscher & Witziers, 2004; Wong, 2010). Nesta linha de raciocínio, com recurso ao *software* PASW Statistics (V.20, SPSS Inc, Chicago, IL)⁷⁷, procedeu-se à sua verificação pelo método de análise fatorial como desenvolvido pelos autores originais, e de acordo com outras referências da literatura de metodologia de investigação (Costello & Osborne, 2005; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan, 1999; Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2008). Relativamente à fiabilidade desenvolveu-se apenas a verificação da consistência interna, já que se anteciparam algumas dificuldades para uma eventual verificação da estabilidade temporal que poderiam ter comprometido o estudo devido

⁷⁷ De resto, aquele que foi usado em todos os dados de natureza quantitativa para recolher os valores analisados.

às baixas taxas de resposta alcançadas em diversos grupos disciplinares de educação física, como evidencia a tabela 10.

Tabela 10 - Distribuição por escola do volume entregue e recolhido do QDPECAP

Escola	Distribuição de Questionários	
	Entregues	Recebidos
1	8	8
2	11	10
3	14	5
4	7	4
5	10	1
6	7	3
7	13	2
8	12	2
9	19	4
10	7	0
11	9	5
12	7	6
13	5	0
14	10	0
15	9	0
16	10	10
17	17	17
Total	175	77

No estudo de validação por Meehan, Orletsky e Sattes (1997), os autores conduziram a sua análise por vários elementos tendo alcançado um produto final bastante robusto e válido, com base numa extensa amostra de 595 participantes oriundos de 21 escolas diferentes e dos três principais ciclos de ensino (primário, médio e secundário), expressando uma razão bastante relevante de 35 casos por item (Costello & Osborne, 2005). Ao nível da validade fatorial pelo método *Principal Axis Factoring* usaram a aplicação do critério *Kaiser* associado ao teste *Scree Plot*, o que se apresenta como recomendado por diversos autores (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan, 1999; Hill M. & Hill A., 2009; Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2008) de onde emergiu um único fator correspondente a 54% de variância explicada. Embora a rotação ortogonal *Varimax* e a oblíqua *Direct Oblimin* tenham sugerido mais um fator, ambos altamente correlacionados, os autores fundamentaram a permanência de um fator único principalmente pela questão teórica. Concomitantemente os autores assumiram 0.4 e 0.3 como valores de corte respetivamente para as comunalidades e para os valores de saturação dos itens nos fatores, concorrendo com recomendações encontradas na literatura (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan, 1999). Ao nível da fiabilidade da escala, considerando os 17 itens, Meehan e colegas encontraram um valor de *alpha* muito bom - superior a 0.9 - (Pestana & Gageiro), com a correlação item-total sempre superior a 0.5, e sem itens a revelar um impacto significativo na alteração do patamar de consistência. Paralelamente os autores verificaram

correlações significativas ($p\text{-value} < 0.01$) entre todos os itens do questionário a variar entre valores próximos mas superiores a 0.3 e próximos mas inferiores a 0.8, o que se apresenta como outro indicador aconselhado a ter em conta por Hill M. e Hill A. Os autores procederam também ao estudo da consistência interna por cada dimensão teórica embora essas não tivessem emergido no estudo fatorial. Assim, encontraram para todas as dimensões valores de α bons - superior a 0.8 - (Pestana & Gageiro) com os itens sempre correlacionados com as suas dimensões e sem impactos nas consistências internas das mesmas. Outro aspeto que conferiu fiabilidade à escala foi a verificação de correlações significativas ($p\text{-value} < 0.01$) médias - superior a 0.3 - a elevadas - superior a 0.5 - (Cohen, 1988) para todas as dimensões entre si (entre 0.376 - prática pessoal partilhada e liderança apoiante - e 0.738 - aprendizagem coletiva e visão partilhada) e sempre elevadas com o total da escala, ou seja com o conceito de comunidade de aprendizagem profissional (entre 0.654 - prática pessoal partilhada - e 0.910 - condições de suporte).

No caso do estudo de validação aqui efetuado à versão traduzida, o investigador dirigiu-se a 17 grupos disciplinares de Educação Física no distrito de Lisboa em três concelhos distintos (Lisboa, Sintra, e Cascais) num total previsto de 175 professores o que daria um rácio de aproximadamente 10 casos por item. Contudo, como demonstrado na tabela 10, em várias das escolas, as taxas de resposta foram demasiado baixas tendo-se terminado com um total de 77 respostas. Assim, apesar do rácio obtido de 4.53 casos por item abaixo do desejável - 5:1 para escalas com mais de 15 itens (Costello & Osborne, 2005; Hill M. & Hill A, 2009) - assumiu-se como aceitável considerando as condições contextuais encontradas. Foi assim prosseguido o estudo fatorial pelo método de *principal axis factoring*, sendo esta técnica especialmente válida quando se encontram dificuldades na verificação do pressuposto de normalidade multivariada (Costello & Osborne), como foi o caso em que nenhum item revelou distribuição normal com todos os $p\text{-value}$ iguais a 0.000 para o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (Maroco, 2010) (anexo J), e com rotação oblíqua pela técnica *Direct Oblimin*.

Com esta base metodológica, procedeu-se ao estudo propriamente dito da validação do instrumento (anexo J), em que os dados apresentaram condições iniciais favoráveis ao estudo fatorial relativamente às correlações entre os itens como pressuposto metodológico para a condução da análise fatorial exploratória ($KMO = 0.808$; teste de esfericidade de *Bartlett* com $p\text{-value} = 0.000$) (Hill M. & Hill A., 2009; Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2008). Numa primeira extração, sem condicionar qualquer estrutura, a conjugação do critério *Kaiser* com o teste *Scree Plot* (Costello & Osborne, 2005) sugeria a presença de dois fatores em que o primeiro apresentava um valor de *eigenvalue* de 6.979 a explicar 41.05% do total de variância, e o segundo evidenciava um valor de *eigenvalue* de 2.185 a acrescentar 12.85% ao total de variância, cuja soma perfazia 53.90% entre os dois fatores e englobando todos os itens com exceção do primeiro relativo às condições de suporte. Ao explorar essa possibilidade de duas dimensões por constrangimento da extração a dois fatores, os valores de *eigenvalue* pouco se alteraram (primeiro fator = 6.935 e

segundo fator = 2.148), baixando ligeiramente a variância explicada parcial e combinada dos fatores, designadamente a do primeiro para 40.80% e a do segundo para 12.64%, num total de 53.44%. Adicionalmente, analisando outros valores de referência sugeridos pela literatura da metodologia de investigação, assumindo para as comunalidades valores de 0.4 enquanto mínimo recomendado (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan, 1999), esse indicador situava-se entre 0.125, para o primeiro item das condições de suporte, claramente abaixo dos 0.4 conjuntamente com o segundo item da dimensão visão partilhada (0.393) e com o segundo item da dimensão condições de suporte (0.342), e 0.811 (terceiro item da dimensão aprendizagem partilhada), i.e. acima de 0.4 conjuntamente com os restantes itens. Ao fixar o valor de saturação fatorial em 0.3 (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan) apenas o primeiro item relativo às condições de suporte apresentava um valor inferior, o que poderia ser esperado face à sua reduzida comunalidade e à sua expressão insignificante na primeira extração. O primeiro fator era composto pelos itens constituintes das dimensões de aprendizagem coletiva, prática partilhada, e visão partilhada, bem como pelos itens dois, três e cinco das condições de suporte. O segundo fator decompunha-se nos itens constituintes da dimensão de liderança partilhada, assim como pelo primeiro item da visão partilhada e pelos itens dois, três, quatro e cinco das condições de suporte. Quer isto dizer que esta estrutura apresentava várias saturações cruzadas entre os dois fatores e que esses se correlacionavam medianamente a 0.314 (Cohen, 1988) de acordo com a matriz de correlação fatorial proporcionada pela rotação oblíqua, sugerindo uma proximidade estatística que não poderia ser ignorada face ao construto teórico. A exploração de uma solução forçada a um único fator não clarificou sobremaneira os resultados, revelando que esse fator explicaria 40.30% do total de variância, com comunalidades abaixo de 0.4 ao nível global das dimensões de liderança partilhada e condições de suporte, e com saturações abaixo de 0.3 para os itens constituintes da dimensão liderança partilhada.

A dificuldade em extrair uma estrutura fatorial limpa e completamente articulada com o quadro teórico, de algum modo antecipada pela circunstância encontrada por Meehan, Orletsky e Sattes (1997), não afastou de modo algum, bem pelo contrário aduziu, a necessidade de conduzir os testes de fiabilidade, sobretudo atendendo à possível influência do rácio de sujeitos por item demonstrada por Costello e Osborne (2005) que afastava a possibilidade de problemas instrumentais para se aproximar de uma limitação do estudo. Conjugando as dificuldades decorrentes da amostra com o estudo documentado por Meehan, Orletsky, e Sattes (1997) onde se assegura a validade de conteúdo e concorrente, bem como índices de fiabilidade robustos, optou-se por seguir integralmente a estrutura do modelo teórico relativamente à totalidade do conceito e às suas dimensões. Por estas razões, prosseguiu-se com o estudo de fiabilidade por verificação da consistência interna do instrumento através do método de *alpha de cronbach* (α_C) como medida que permite sustentar que a escala está bem construída e que não produz resultados derivados do acaso ou amplamente suscetíveis de erro de medição (Hill M. & Hill A., 2009; Maroco, 2010;

Pestana & Gageiro, 2008). Com efeito, neste âmbito, os resultados foram muito mais esclarecedores pois todas as dimensões, i.e. a relativa ao total da escala como reveladora do funcionamento global como comunidade de aprendizagem profissional, e a relativa ao parcial de cada uma das dimensões do construto, apresentaram valores razoáveis - $\alpha C > 0.7$ - a muito bons - $\alpha C > 0.9$ (Pestana & Gageiro): αC comunidades de aprendizagem = 0.912; αC liderança partilhada = 0.785; αC visão partilhada = 0.817; αC aprendizagem coletiva = 0.922; αC prática partilhada = 0.803; αC condições de suporte = 0.772. Adicionalmente, para todas as dimensões, nenhum item se apresentou como crítico, ou seja, sem que a sua extração aumentasse o patamar de consistência ou sem correlação minimamente expressiva com o total da escala (Hill M. & Hill A.). Ao explorar as correlações entre as dimensões (anexo J) com recurso ao teste de *Spearman*, dada a sua distribuição não normal ($p\text{-value} < 0.01$) (Maroco), a liderança partilhada evidenciou na generalidade menos expressão pois a sua associação não se apresentou significativa com a aprendizagem coletiva e com a prática partilhada, bem como apenas se correlacionou medianamente ($\rho = 0.361$, $p\text{-value} < 0.05$) (Cohen, 1988) com o conceito global e menos expressivamente com a visão partilhada embora com mais significância ($\rho = 0.242$, $p\text{-value} < 0.01$) (Cohen). Entre as restantes dimensões as correlações apresentaram-se sempre significativas para $\alpha = 0.01$, onde as dimensões de aprendizagem coletiva, prática partilhada e visão partilhada se associavam mais fortemente entre si ($\rho > 0.500$) (Cohen). Por sua vez, as condições de suporte só alcançaram essa expressão com a dimensão visão partilhada. Relativamente à associação com o total da escala, as dimensões de visão partilhada, aprendizagem coletiva, prática partilhada e condições de suporte apresentaram-se altamente correlacionadas para $\alpha = 0.05$ ($\rho > 0.700$) (Cohen). Dada a conjugação dos elementos estatísticos e teóricos, foi possível confirmar a viabilidade de aplicação do instrumento traduzido.

Esta versão traduzida foi aplicada a todos os professores do grupo disciplinar entregando, após o período dedicado pelo grupo à Avaliação Inicial, o questionário em formato papel ou em formato digital, consoante as preferências assumidas pelos participantes, e combinando uma data de entrega até final do primeiro período do ano letivo. Assumiu-se, por isso, que este primeiro terço do ano serviria para os docentes se (re)conhecerem, nomeadamente pela chegada de um novo elemento ao grupo que durante a revisão de literatura se apresentou como influente no processo de socialização dos docentes nos grupos, bem como para o desenvolvimento coletivo do grupo. Com esta opção, pretendeu-se garantir a estabilização das perceções dos professores relativamente ao funcionamento do grupo, de modo a que as suas respostas refletissem esse aspeto e não uma primeira impressão decorrente de qualquer experiência excessivamente positiva ou negativa. No fundo, tratou-se de assegurar o respeito pela propriedade processual e sua interação com as restantes propriedades relativamente ao papel que desempenham na mudança dos sujeitos (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

No que respeita aos dados derivados da aplicação desta escala, é possível desenvolver diversos tipos de detalhe na análise teórica (Adams, 2008; Beres, 2007; Cowan, Flemming,

Thompson, & Morrissey, 2004; LaRocco, 2007; Hord & Sommers, 2008; Meehan, Orletsky & Sattes, 1997), destacando-se como mais recorrentes a análise item a item sobre cada particularidade do funcionamento colaborativo; por dimensão concetual ao aglomerar os itens que as integram; e sobre o conceito global integrando a totalidade dos itens. Para este estudo, a análise centrou-se na análise por dimensão concetual sobre o conceito global procedendo-se para a conjugação dos itens em termos médios no sentido de manter a variação original da escala entre um e cinco pontos. A partir desses valores, e reconhecendo a limitação sobre o estudo de inferência estatística a partir de um único caso (Merriam, 2009; Yin, 2010), especialmente ao reduzido conjunto de participantes que limita seriamente a condução desse tipo de análises (Maroco, 2010), e simultaneamente a sua redundância por este nível considerar a população do grupo disciplinar (Maroco), os processos de análise quantitativa cingiram-se à estatística descritiva. Nesse sentido, pretendeu-se identificar os valores de tendência central e de dispersão de modo a descrever a totalidade da amostra e em função da individualidade de cada professor. Em particular, procurou-se identificar e confrontar as respostas do coordenador e dos restantes professores do grupo, bem como relativamente às tipologias que definem a sua experiência profissional total e contextualizada. Contudo, foi igualmente útil e pertinente aprofundar este processo de análise, conjugando as perceções dos professores por perfil de negociação da ecologia da aula de educação física, estas alcançadas com base no questionário aplicado aos professores sobre as perceções das suas práticas. Em suma, as diferentes categorias de agrupamento dos professores foram enquadradas como variáveis de âmbito individual, ou seja concernentes às características dos professores, enquanto os produtos decorrentes da análise ao questionário foram analisados como variáveis de âmbito coletivo, i.e. tradutoras da perceção coletiva dos professores sobre o seu nível de trabalho colaborativo, de acordo com a tabela 11.

Tabela 11 - Organização das variáveis de análise quantitativa do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física com base no QDPECAP.

Variáveis individuais	Variáveis coletivas
Função no grupo;	Dimensões de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem profissional;
Experiência profissional total;	Construto global das comunidades de aprendizagem profissional.
Experiência profissional em contexto;	
Perfil de negociação da ecologia da aula.	

Deve-se salvaguardar que a análise conduzida não pretende discriminar uma lógica de causalidade linear entre as variáveis. Concorre-se, por isso, com a postulação pelo modelo bioecológico de que o maior interesse na análise de dimensão quantitativa se centra em localizar os efeitos de interação entre as diferentes propriedades (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Mais concretamente, os resultados decorrentes deste questionário foram confrontados e aprofundados com outros dados quantitativos provenientes do questionário aos alunos sobre as suas intenções de participação na ecologia da aula, e com dados qualitativos oriundos dos processos de recolha e

análise da entrevista ao coordenador, das observações das interações coletivas plenárias, e da análise documental.

4.1.2.2 Entrevista ao Coordenador do Grupo Disciplinar

O coordenador do grupo disciplinar foi assumido como um agente com um papel crítico para a investigação na medida em que se encarou como um *gatekeeper* (Creswell, 2007) com um conhecimento imprescindível para a compreensão do passado, presente, e futuro do coletivo e até da própria área disciplinar na escola. Tal reconhecimento derivou inicialmente da literatura identificada ao nível do trabalho colaborativo, do departamento, e das comunidades de aprendizagem profissional que aponta precisamente nesse sentido. Todavia, na investigação em educação física que tem contribuído para esclarecer o trabalho colaborativo pelos profissionais da área a partir da perspectiva dos seus líderes, em especial do coordenador de grupo disciplinar, não é comum encontrar esta preocupação como um foco intencional. Este aspeto retido durante a revisão efetuada enfatizou, por isso, a necessidade de contribuir para iluminar a visão dos líderes sobre os grupos de educação física que se encontram sob a sua alçada. Por outro lado, esse reconhecimento também derivou da experiência desenvolvida durante o estudo-piloto, onde a entrevista ao coordenador do grupo participante nessa fase se revelou fundamental para alcançar uma compreensão mais integrada dos processos observados. Adicionalmente, contribuíram de forma mais particular, os elementos recolhidos durante o ano em que o investigador acompanhou o grupo disciplinar e devido às volumosas e substantivas interações individuais com o coordenador em causa que efetivamente confirmaram a necessidade de o entrevistar a título individual.

Dadas estas considerações, as perceções do coordenador sobre o envolvimento ecológico (Bronfenbrenner, 1976; Hamilton, 1982) foram exploradas recorrendo a uma entrevista individual semiestruturada (Creswell, 2007; Ennis & Chen, 2012; Merriam, 2009) que visava esclarecer quatro grandes grupos temáticos. No conjunto, os dados desses grupos facilitaram a integração dos aspetos específicos do funcionamento coletivo e colaborativo. Esses grupos foram por isso sistematizados num guião de entrevista (anexo K). A construção das linhas gerais deste guião orientou-se fundamentalmente pelos elementos de revisão da literatura, associando também os decorrentes das orientações programáticas da educação física. Todavia, houve ainda a necessidade de desenvolver linhas mais específicas, ou melhor colocando ecologicamente contextualizadas, que decorreram da vivência com o grupo e da consulta aos documentos, bem como da dinâmica da própria entrevista dado o seu carácter semiestruturado (Creswell; Merriam). Assim sendo, para os diferentes conjuntos de questões pretendia-se o seguinte:

Grupo 1 – Caracterização do Grupo de Educação Física: Como ponto de entrada, pretendia desde logo abrir a “conversa” solicitando uma contextualização histórica do presente que se observava, intencionalmente sem um foco concetual definido mas claramente determinante não só

do ponto de vista do processo metodológico em curso, mas também enquanto fonte de dados acerca do passado do grupo. Este conjunto objetivava de forma mais específica e definida averiguar as características contextuais gerais do grupo disciplinar de educação física sustentadoras do seu funcionamento, tais como a sua constituição, e a visibilidade perante a escola na perspetiva de perceber se essa seria um objetivo como elemento facilitador ou não. Por outro lado, procurava-se também perceber se algum professor a título individual participava na gestão da escola, a importância dada a essa participação e os elementos que para ela concorriam. Referiam-se ainda as condições de suporte ao grupo, como parte da sua constituição. Sumariamente, este conjunto era composto por quatro indicadores, cada um delimitador de uma temática menor sobre a qual se desenvolvia um conjunto de perguntas: constituição do grupo; condições de sociais de suporte; condições logísticas de suporte; e impacto no contexto escolar.

Grupo 2 – Visão Partilhada: Considerando que esta dimensão tende a refletir aspetos de disposições coletivas entendeu-se como relevante dedicar um lote de questões exclusivamente centradas nas ideias coletivas sobre a educação física e esclarecedoras dos principais referenciais que as definem. Assim, constituíram-se dois indicadores como conjunto de questões direcionadas a: conceção de educação física e de aluno; e as referências de trabalho coletivo.

Grupo 3 – Dinâmica Coletiva: Este conjunto tratava de ajudar à compreensão das questões de processo relativamente aos mecanismos de trabalho colaborativo e de desenvolvimento curricular, apresentando-se como a parte mais extensa do guião da entrevista. Por conseguinte, procurava-se compreender características fundamentais sobre a sua forma, conteúdo, direção e força, bem como sobre os efeitos que se identificavam ao nível do desenvolvimento do coletivo e dos alunos. Nesta linha, direcionava-se a atenção para as dimensões percebidas como mais operacionais, designadamente a de aprendizagem intencional coletiva e sua aplicação, a de prática pessoal partilhada, e a de liderança apoiante e partilhada. Importa ainda detalhar que foi também neste momento onde se aprofundaram algumas situações específicas observadas ao longo do ano e, porventura, poderá ter tendência a revelar questões mais particulares deste grupo. Atendendo à sua dimensão e complexidade, este grupo necessitou de ser mais sistematizado em indicadores que se definiram como: frequência e conteúdo das reuniões; compromissos coletivos, sua análise e seu impacto; elementos de mudança; e liderança partilhada.

Grupo 4 – Integração do sistema social dos alunos: Com este último conjunto pretendeu-se adquirir elementos mais concretos sobre os mecanismos e as orientações do grupo que podem influenciar as ecologias de aula experienciadas pelos alunos na disciplina de educação física, ou seja, aprofundar elementos específicos de interação mesossistémica. Mais concretamente, procurou-se esclarecer com as questões efetuadas que aspetos de atuação coletiva e/ou colaborativa do grupo influenciam o, ou são influenciados pelo, sistema social dos alunos no sentido de

potenciar o seu envolvimento ativo e bem-sucedido. Com base nestas orientações foram desenvolvidos dois indicadores de questões orientados para: a perspetiva do grupo disciplinar de educação física sobre a agenda social dos alunos; e a as estratégias de integração do sistema social dos alunos.

Estabelecido o guião, tratou-se de proceder à verificação da sua qualidade, tendo a sua validade de conteúdo sido assegurada através da revisão de literatura e dos pressupostos teóricos subjacentes, transversalmente e especificamente para cada grupo, apoiada ainda por uma revisão por pares representados por colegas igualmente em fase de doutoramento e pelo orientador desta dissertação enquanto perito. A experiência adquirida com o estudo-piloto na aplicação deste instrumento permitiu assegurar um grau de treino suficientemente facilitador da sua estabilidade a fim de evitar erros comuns, como os enunciados por Ennis e Chen (2012), que poderiam comprometer os dados recolhidos. Parte dessa experiência revelou o peso da entrevista, muito possivelmente por se enquadrar em contextos favoráveis pois surgiam diversos elementos potenciais de interesse e merecedores de aprofundamento. No seguimento do trabalho desenvolvido no estudo-piloto, assumiu-se junto do coordenador a possibilidade de se agendarem diferentes momentos para conduzir a entrevista, consoante a sua disponibilidade temporal. Concomitantemente, e de forma consonante com o critério estabelecido para o momento da aplicação do questionário sobre o funcionamento colaborativo do grupo, a entrevista foi projetada para ser aplicada apenas a partir do segundo período do ano letivo, tendo sido efetivamente aplicada no último período. Se o critério para o momento de aplicação do questionário atendia fundamentalmente às necessidades sociais do coletivo, o mesmo critério para entrevista considerou as necessidades de socialização do, e com o, investigador no envolvimento para permitir percecionar mais detalhadamente e objetivamente a realidade contextual do grupo disciplinar de educação física e assim introduzir no guião da entrevista elementos verdadeiramente situados na, e sobre a, realidade do coletivo. Este pressuposto revelou-se crucial para enriquecer este processo específico de recolha de dados. Nesta base, a aplicação do guião de entrevista prolongou-se durante o terceiro período até ao início do ano letivo seguinte (2012/2013), tendo todos os momentos sido gravados em formato áudio, recorrendo à aplicação do gravador de voz de um telemóvel e de um computador, e repartiu-se por quatro momentos com o respetivo local escolhido pelo coordenador e de duração parcial variável: primeiro momento a 27 de Abril de 2012 num espaço exterior mas contíguo à escola com a duração de 44 minutos e 35 segundos; segundo momento a 4 de Maio de 2012 no mesmo espaço com a duração de 40 minutos e 26 segundos; terceiro momento a 31 de Maio de 2012 num espaço mais isolado do gabinete do grupo disciplinar de educação física com a duração de 4 horas, 7 minutos e 40 segundos; e, finalmente, o quarto momento a 3 de Outubro de 2012 em casa do coordenador com a duração de 3 horas, 22 minutos e 5 segundos. Acumulou-se por isso um total de 8 horas, 54 minutos e 13 segundos de entrevista, regularmente conduzida num

ambiente favorável ao seu desenvolvimento⁷⁸, assegurando as necessárias condições de familiaridade e conforto ao entrevistado. Acresce o esclarecimento de que, face à necessidade de repartir a entrevista em diferentes momentos, alguns deles mais espaçados no tempo, o investigador tinha o cuidado de introduzir cada momento com uma breve síntese do que tinha sido tratado até ao momento para minimizar a repetição de informação e recolocar o coordenador no assunto a focar.

No que respeita à análise aos dados decorrentes deste processo, sendo a entrevista um instrumento por excelência para aprofundar as perspetivas dos agentes em estudo no seu contexto (Creswell, 2007; Merriam, 2009; Yin, 2010), os dados resultantes adquirem uma natureza qualitativa carecendo a sua análise de cuidados específicos que têm vindo a ser enunciados na perspetiva de diversos autores (Bardin, 2009; Creswell; Hastie & Hay, 2012; Merriam; Yin). Neste caso concreto, após a recolha áudio, todos os excertos foram transcritos integralmente para um documento único. Este documento foi lido pelo entrevistado de modo a conduzir ajustes que o participante considerasse necessários para validar a transcrição, num processo designado por “member checking” (Merriam) potenciador da confiabilidade dos dados (Hastie & Hay).

Tendo em conta que a entrevista tinha como objetivos aprofundar e identificar aspetos que pudessem escapar à observação pelo investigador, bem como captar outros que nunca teriam sido possíveis de recolher por se encontrarem no passado, entendeu-se que a sua utilização seria mais valiosa numa perspetiva de construção da narrativa (Armour & Chen, 2012), partindo das temáticas definidas para cada conjunto de perguntas.

4.1.3 Captação das Condições do Desenvolvimento do Trabalho Colaborativo

Complementarmente aos processos de recolha de dados sobre as perceções coletivas de professores e alunos, foi necessário proceder à recolha das condições objetivamente identificáveis procurando alcançar a compreensão sobre o “sujeito no vácuo” (Bronfenbrenner, 1976; Bronfenbrenner & Morris, 2006), bem como para suprir uma possível fragilidade das respostas dos docentes fundamentalmente através do processo de triangulação (Yin, 2010). De facto, a estratégia de aplicar estes processos previamente à entrevista apresentou-se como crítica para essa fase do estudo permitindo que o guião se centrasse em elementos estáveis do funcionamento do grupo e não em situações isoladas já que essas não se podem enquadrar efetivamente como atividades num processo de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris) podendo ainda ser fruto de uma situação extemporânea que pudesse vir a criar “ruído” nos dados. Assim, desencadearam-se processos de recolha de dados centrados nas condições objetivas em que o trabalho colaborativo se apresentava ao investigador, através de procedimentos de observação indutiva das interações

⁷⁸ As duas primeiras partes, tendo decorrido no exterior, revelaram alguma dificuldade na transcrição tendo-se posteriormente solicitado ao coordenador para serem desenvolvidas num espaço interior.

coletivas planeadas e decorridas em plenário, bem como dos documentos que se apresentavam como orientadores desse trabalho para o ano letivo em curso. A opção por estratégias de observação e de levantamento documental foi dada como crítica na medida em que estes processos de recolha apresentam um valor intrínseco, tanto do ponto de vista concetual como metodológico (Creswell, 2007; Hastie & Hay, 2012; Merriam, 2009; Yin). Como se terá oportunidade de apresentar, estes processos originaram dados de natureza meramente qualitativa, embora se tivesse desencadeado um processo de análise quantitativa de natureza descritiva. Porém, a orientação híbrida indutiva-dedutiva foi mantida na sequência das opções identificadas em diversos momentos desta parte.

4.1.3.1 Observação das Interações Coletivas

Um dos processos privilegiados para compreender a atuação colaborativa do grupo foi desencadeado a partir de uma estratégia observacional como forma de recolher dados *in loco* e passíveis de cruzar com as perceções dos professores. A este propósito, Merriam (2009) esclarece que a observação só se torna um instrumento de investigação quando é sistemática, quando se direciona a uma questão específica de investigação, e quando se sujeita a verificações e cruzamentos para apreciar a veracidade dos resultados que produz. As observações com estas características sobre a atuação profissional dos docentes de educação física não se têm revelado como uma tendência na investigação da área, com raras exceções de que é exemplo o estudo de Patton, Parker, e Pratt (2013). Neste sentido, a observação pode adquirir diferentes formatos, sendo que a que foi desenvolvida sobre este nível ecológico se pode enquadrar como participante passiva, ou como Gold (1985, *apud* Merriam) coloca, “observer as participant”. Quer isto dizer que o observador marcava presença nas interações que eram objeto de estudo, ocasionalmente com alguma intervenção quando interpelado pelo grupo, mas sem interferir ativamente na forma e conteúdo das atividades em curso. Esta orientação procurou respeitar explicitamente a validade contextual, bem como a integridade ecológica do envolvimento relativamente à validade ecológica (Bronfenbrenner, 1976). Paralelamente, o investigador deslocou-se quase todas as semanas à escola para observar o grupo a fim de recolher elementos suscetíveis de serem posteriormente abordados em entrevista com o coordenador ou para atribuir significado às interações formalmente observadas, o que acabou por conduzir à circunstância de aprofundar o relacionamento desenvolvido com os participantes. Estas vivências eram guardadas em momentos de afastamento do investigador relativamente ao grupo, num diário de bordo, cujo material não é aqui diretamente abordado.

Ao nível da observação sistemática aqui desenvolvida, o objeto de estudo centrou-se exclusivamente nas interações coletivas caracterizadas pelas reuniões de grupo disciplinar agendadas para decorrer em plenário. Não obstante, o reconhecimento de que outros momentos de interação seriam evidentemente importantes para caracterizar o funcionamento colaborativo do

grupo, o cerne concetual nas decisões coletivas que se alinham (mesossistemicamente) com o envolvimento ecológico da aula de Educação Física, implicou concentrar as observações nas reuniões plenárias por serem o momento por excelência onde se projetava a definição dos compromissos coletivos para todos os alunos e, por inerência, qualquer ecologia que viesse a ser estudada⁷⁹. Esclarecendo, nos registos do diário de bordo enquadram-se observações de interações entre subgrupos de professores, em determinados momentos, mas em que os processos e produtos que se desenvolviam não alcançavam a dimensão coletiva dos professores e, portanto, dos alunos. Por outro lado, aquando da revisão da literatura sobre o trabalho colaborativo, foi possível verificar como num dado contexto escolar se podem encontrar diferentes agrupamentos de professores, sendo que a dimensão colaborativa de alcance escolar se expressa no retorno do produto dos subgrupos à equipa escolar, (Doppenberg, Bakx, & Brok, 2012). Esta evidência, concorrente com a inclusividade enquanto característica das interações críticas definidas por Little (1981), permitiu sustentar a ideia de que, num envolvimento com elevados índices de trabalho colaborativo, os processos e produtos desenvolvidos entre subgrupos de professores de referência para o grupo expressam-se invariavelmente e inevitavelmente no coletivo, refletindo-se esta ideia no pressuposto metodológico de observação centrada nas reuniões plenárias, como reflexo desse trabalho “invisível”.

No que respeita ao procedimento de observação propriamente dito, durante o estudo-piloto, desenvolveu-se uma estratégia com os mesmos propósitos sobre o mesmo tipo de momentos com uma abordagem dedutiva no sentido de identificar *in loco* os episódios por ponto da ordem de trabalhos que se enquadravam nas dimensões do modelo das comunidades de aprendizagem profissional. Tal estratégia, ainda que valiosa do ponto de vista da organização imediata dos dados, revelou-se fundamentalmente de aplicação complicada e porventura redutora das possibilidades de análise. Por essas razões, no estudo principal, optou-se por passar a um registo indutivo, organizado pela sequência de episódios enquadrados nos pontos da ordem de trabalhos, a partir de uma grelha construída para o efeito (anexo L). Assim sendo, entende-se como fundamental o critério que se usou para definir o episódio de observação. Cada episódio enquadrava um momento desencadeado por algum dos elementos com um foco concreto e participado (ou não) pelos restantes colegas, ou seja, o episódio cessava quando um dos elementos do grupo intervinha no sentido de mudar o conteúdo da discussão. De forma a sistematizar os elementos de registo de cada episódio, definiu-se que se incluíam: os participantes nesse episódio; a sua intervenção específica em termos do seu conteúdo; o alinhamento ou divergência entre as diferentes intervenções; o clima percebido pelo observador, em especial sobre os episódios onde se apresentasse divergência; o papel de liderança protagonizado, quer formalmente pelo coordenador ou por um dos professores responsáveis por

⁷⁹ Recorda-se que este processo teve de ser definido e foi iniciado previamente à observação da ecologia da aula pelo que foi necessário privilegiar as opções que não viessem a colocar em causa o estudo desse microssistema quer pela dispersão quer pela exclusão de objetos de estudo ao nível do microssistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar.

alguma atividade onde se atribuisse uma liderança formal, quer informalmente por qualquer outro elemento; e o eventual produto do episódio como por exemplo as decisões tomadas.

Para cada reunião, o sistema de observação contemplava também elementos mais genéricos, nomeadamente campos de identificação relativamente à contextualização das interações como a sua data, condições e local de realização, campos de identificação da ordem de trabalhos e a sua duração, e um campo de apreciações genéricas onde se sumariavam as perceções globais da reunião e alguns elementos que as circunscreviam contextualmente como por exemplo alguma atividade ou situação que se passasse previamente ou posteriormente e que claramente se associasse à interação observada.

Para a observação de cada reunião, sempre que possível, o investigador procurava passar o dia com o grupo para poder recolher algum elemento que pudesse contextualizar a observação. Na impossibilidade de passar o dia com o grupo, o investigador procurava simplesmente chegar mais cedo a fim de preparar o material, já que cada observação era registada via eletrónica (computador portátil) diretamente na grelha de observação e sem recurso a qualquer dispositivo de apoio (e.g. gravador ou câmara de filmar) de modo a minimizar a intrusão no processo. Será conveniente relatar ainda que, no início da recolha, se procurou respeitar os elementos de validade já referidos também através da gestão da colocação no espaço de reunião face aos participantes. Mais concretamente, nas primeiras interações, o investigador só se posicionava no espaço após os elementos ocuparem os seus lugares e procurando junto dos professores esclarecer onde se poderia colocar de modo a não interferir nas atividades. Acabou por se compreender que os professores tinham tendência a sentar-se nos mesmos lugares e que não revelavam qualquer incómodo com a presença do investigador indicando para se posicionar onde preferisse na mesa da reunião.

Importa também esclarecer que se assistiu a cerca de dois terços das reuniões agendadas (9 observadas em 13 realizadas durante o ano letivo em curso), tendo-se ainda conseguido três atas⁸⁰ que foram igualmente codificadas na mesma lógica de episódios. Quer isto dizer que num total de 14 reuniões 12 foram incluídas nos processos de recolha e análise das interações plenárias cujos registos integrais constam no anexo M.

Considerando que os produtos deste processo apresentam uma natureza qualitativa, as principais orientações para o seu tratamento sustentaram-se num processo de análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Para o processo de categorização, onde se articulam as ideias emergentes das unidades de registo e de contexto que concretizam as temáticas envolventes, adotou-se um critério semântico (Bardin, 2009) de categorização no sentido em que se procurava a ideia operacional do ponto de vista teórico transversal aos episódios codificados. Importa a este respeito considerar que Bardin aponta que os processos de categorização se podem desenvolver sob uma lógica indutiva (dos

⁸⁰ Uma das atas corresponde a uma reunião do final do ano letivo anterior (2010/2011) que contemplava elementos de preparação do ano letivo observado (2011/2012), e que por isso é enquadrada como observação 0.

dados para a teoria) ou dedutiva (da teoria para os dados) e esclarecer as opções correspondentes. Atendendo a que a autora os aponta como processos inversos mas não exclusivos entre si, e no sentido da visão e grandes opções metodológicas que nortearam a operacionalização deste estudo, efetivou-se uma análise mista, embora a categorização final dos episódios das interações se tenha fechado sob uma orientação dedutiva no sentido de enquadrar as diferentes temáticas nos grandes conceitos do modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) do quadro concetual operacionalizado (cf. tabela seis).

Do ponto de vista da confiabilidade da codificação desenvolvida, os processos associados foram o “peer briefing” (Merriam, 2009), i.e. a verificação por pares e consequente discussão sobre as temáticas emergentes de modo a confirmar as suas características de exclusividade, pertinência e objetividade (Bardin, 2009). Acresce a esta dimensão o facto de as categorias serem predominantemente informadas por quadros teóricos de referência o que confere um nível adicional de validade de conteúdo ao sistema final. Paralelamente, a triangulação com outras fontes e outros dados e métodos permitiu assegurar que os elementos encontrados eram suportados de forma concorrente, sem evidenciar um enviesamento significativo e totalmente subjetivo quer da parte do processo de recolha propriamente dito, quer da parte do investigador.

A conjugação destes processos conduziu à criação do seguinte sistema de categorização (tabela 12), mais especificada no anexo N que congrega os elementos de contexto e processo do microssistema do grupo disciplinar de educação física:

Tabela 12 - Sistema de categorização aplicado aos dados das observações das interações plenárias

Conceito	Dimensão	Subdimensão	Categoria	Subcategoria	
Processo	Tipologia e conteúdos de atividades emergentes	Gestão Coletiva	Atividades de escola		
			Questões particulares		
			Legitimação da EF		
			Recursos GEF		
			Avaliação de desempenho		
		Desenvolvimento curricular colaborativo	Planeamento coletivo		Recursos aula
					Distribuição de Serviço - "Tracking"
					Orientações de planeamento anual
					Composição e adaptação curricular
					Definição de sucesso curricular
			Intervenção pedagógica		Promoção do sucesso curricular
					Estratégias coletivas
					Lecionação conjunta
					Provas de aferição curricular
					Provas de monitorização das estratégias
					Provas de certificação das aprendizagens
					Conferências curriculares
					Observação de práticas
	Avaliação partilhada e Recolha de dados		Formação profissional contínua		
		Formação recíproca			
		Formação certificada			
Partilha e produção de conhecimento			Preparação e partilha de materiais		
			Conversas profissionais entre pares		
		Discussão de práticas			
		Discussão de resultados			
Prática social		Socialização entre pares/GEF			
	Futuro		Imediato		
			Médio prazo		
			Longo prazo		
	Passado		Imediato		
		Médio prazo			
		Longo prazo			
Alcance temporal			Substituta de Ess. Int. 1		
			Coordenador/Integ.		
			Ess. Int. 1		
			Ess. Int. 2		
			Ess. Imp. 1		
			Ess. Imp. 2		
			Ess. Imp. 3		
			HP1		
			HP2		
			HP3		
Protagonismo			HT		

Tabela 12 - Sistema de categorização aplicado aos dados das observações das interações plenárias (Continuação)

Processo	Foco	Aula	Instrução
			Organização
		GEF	Instrução
			Organização
Contexto	Tipologia dos objetos de socialização	Escola	
		Aula	Instrução
			Organização
		GEF	Instrução
	Relação temporal dos níveis ecológicos emergentes		Organização
			Macrossistema
			Exossistema
		Desencadeiam os processos/episódios	Mesossistema Escola
			Outros microssistemas
			Microsistema GEF
			Microsistema Aula
			Macrossistema
			Exossistema
		Alvo dos processos/episódios	Mesossistema Escola
			Outros microssistemas
			Microsistema GEF
			Microsistema Aula

4.1.3.2 Documentos Coletivos do Trabalho Colaborativo

Para além das observações, como forma de detalhar as condições objetivas em que o trabalho colaborativo se desenvolvia, foram recolhidos os documentos orientadores/decorrentes do processo de trabalho colaborativo do grupo disciplinar com referência ao ano letivo durante o qual o estudo foi desenvolvido. A importância metodológica deste procedimento de recolha consubstancia-se por, simultaneamente, não representar um impacto intrusivo como acontece com as entrevistas e as observações e simultaneamente apresentar uma fonte de dados contextuais cuja produção não se sujeita à percepção do investigador mas antes existe por si só (Merriam, 2009), podendo por isso conferir uma importante adenda de validade. Assim, os documentos articulam-se concetualmente como “objetos” da propriedade contextual no modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006), ou mais especificamente como “artefactos” de construção e mobilização da comunidade profissional (Halverson, 2007).

Para este procedimento de recolha foi estabelecido como principal critério a identificação de qualquer documento que regulasse o trabalho do grupo disciplinar, durante o ano letivo em que foi observado. Quer isto dizer que, documentos de anos anteriores, sem influência imediata no trabalho desse ano, ou documentos produzidos nesse ano, cujas orientações apenas projetassem elementos do ano seguinte não seriam considerados para efeitos de análise. Claramente, esta opção poderá ser rebatida do ponto de vista da propriedade temporal do modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006), mas a sua definição permitiu estabelecer uma fronteira temporal facilitadora da operacionalização da recolha e análise documental pois, virtualmente e em extremo rigor concetual, todos os documentos deveriam ser investigados na perspetiva em que mesmo os extintos teriam desempenhado um papel importante para a (re)construção dos atuais. Um segundo critério

fundamental para a inclusão de material foi definido como qualquer fonte documental relacionada com o grupo disciplinar que fosse divulgada pela escola ou direcionada para a escola oriunda do trabalho coletivo e/ou colaborativo nesse ano letivo.

Estes critérios foram operacionalizados num processo de levantamento documental que necessitou de se dirigir a diferentes fontes e que se estendeu ao longo do ano letivo, de acordo com o funcionamento do grupo. Em primeiro lugar e como ponto mais óbvio, contou-se com a importante ajuda do coordenador do grupo para identificar os documentos que pudessem ser considerados para efeitos do estudo. Contudo, este agente também facilitou informação sobre outras fontes que pudessem ser consultadas indicando fundamentalmente o sítio eletrónico da escola e uma das professoras do grupo (identificada na tabela 16 como Hífb-Parcial 2). Esta professora em particular desempenhou um papel crítico neste processo por ir fornecendo regularmente os documentos do grupo a partir do reencaminhamento do correio eletrónico trocado pelo coletivo. Para além dos acervos “oficiais” reportados, contou-se ainda com uma fonte “não oficial” representada pelo caderno de registo de um dos professores (identificado na tabela 16 como Hífb-Parcial 1). Este caderno foi identificado como uma fonte crítica na medida em que o professor aí detalhou os conteúdos de todas as reuniões de uma forma bastante organizada e sistemática. Após completar os cadernos, o professor guarda-os no gabinete do grupo disciplinar, o que disponibiliza material de consulta pelo menos, desde o ano letivo 2002/2003. Uma última fonte documental foram os Programas Nacionais de Educação Física, na medida em que estabelecem formalmente o currículo que se espera desenvolver, em cada escola, bem como tendo sido um dos critérios de seleção do grupo apresentado aos peritos consultados. Sucintamente, a tabela 13 apresenta o inventário de documentos recolhidos e analisados.

Tabela 13 - Inventário de documentos recolhidos por origem e respetivo código

Origem	Código	Designação do Documento	Caraterística
Governo	G1	Programas Nacionais de Educação Física (3º Ciclo e Secundário) – 2001	Currículo de Educação Física
	E1.1	Níveis por disciplina por turma do 3º Ciclo no 1º momento de avaliação	Resultados de aprendizagem dos alunos nas diferentes disciplinas por ano e ciclo de escolaridade ao longo do ano letivo
	E1.2	Níveis por disciplina por turma do 3º Ciclo no 2º momento de avaliação	
	E2.1	Níveis por disciplina por turma do Secundário no 1º momento de avaliação	
	E2.2	Níveis por disciplina por turma do Secundário no 2º momento de avaliação	
	E4.1	Taxa de insucesso final por disciplina do 3º Ciclo	
	E4.2	Taxa de insucesso final por disciplina por turma do 10º ano	
	E4.3	Taxa de insucesso final por disciplina por turma do 11º ano	
Escola	E4.4	Taxa de insucesso final por disciplina por turma do 12º ano	Organização do trabalho dos professores
	E3	Tópicos para reflexão pelos grupos disciplinares sobre os níveis alcançados no 1º momento de avaliação	
	E5	Projeto Educativo de Escola 2008-2011	Caraterização e estratégia educativa geral e específica da escola
	E6	Plano Anual de Atividades da Escola 2011-2012 (por departamento)	Divulgação das atividades escolares
	E7	Histórico eletrónico de notícias da escola	
	E8	Critérios Gerais de Avaliação	Avaliação
Grupo	GEF1	Balanço das avaliações de 1º Período	Resultados de aprendizagem dos alunos em educação física
	GEF2.1	Comparação de médias das classificações no Secundário – Documento 1	
	GEF2.2	Comparação de médias das classificações no Secundário – Documento 2	
	GEF3	Avaliação Inicial aferida do 7º ano na Ginástica	
	GEF4	Resultados da Prova Global Prática do 9º ano	
	GEF5	Resultados da Prova Global Teórica do 9º ano	
	GEF6	Resultados das provas de aferição do 7º ano na Ginástica e Bola ao Fundo	
	GEF31	Dossier com registo das avaliações finais dos alunos do ano letivo 2010/2011	Avaliação da educação física
	GEF32	Dossier com registo das avaliações finais dos alunos do ano letivo 2011/2012	
	GEF7	Documento de organização das Provas de Aferição do 7º ano	
	GEF11	Protocolo de Avaliação	
	GEFE12.1	Currículo e critérios de avaliação do 3º Ciclo	
	GEF12.2	Currículo e critérios de avaliação do Secundário	
	GEF13	Documento de organização das Provas de Monitorização do 8º ano	
	GEF14	Provas Globais Teóricas e critérios de correção para o 9º ano	Organização do trabalho de grupo
	GEF15	Ficha de avaliação dos Conhecimentos para o 7º ano	
	GEF16	Calendário Anual de Provas de Avaliação	
	GEF17	Calendário das Provas de Monitorização do 8º ano	
	GEF20.1	Ficha de trabalho para o 11º ano - Aquecimento	
	GEF20.2	Ficha de trabalho para o 12º ano – Desenvolvimento das Capacidades Físicas	
	GEF8	Projeto de Educação Física para o 3º Ciclo e Secundário	Organização do trabalho de grupo
	GÊF9	Orientações programáticas do 10º ano	
	GEF10	Proposta de programa de Conhecimentos para 11º e 12º ano	
	GEF18.1	Mapa de ocupação de instalações – versão longa	
	GEF18.2	Mapa de ocupação de instalações – versão curta	
	GEF18.3	Calendarização das rotações de instalações	
	GEF19	Guião para aulas de apresentação	
	GEF21	Inquérito de opções ao 11º e 12º ano	
	GEF22	Ata de 28 de Junho de 2011 com decisões sobre o 9º ano para o ano letivo 2011/2012	
	GEF23	Caderno de registos do professor Híbrido-Parcial 1 – Reuniões de Grupo Disciplinar	
	GEF24	Síntese da conferência curricular do 10º ano	
	GEF25.1	Email do Coordenador sobre as Provas Globais do 9º ano	
	GEF25.2	Email de uma das “líderes informais” sobre as Provas Globais do 9º ano	
	GEF26	Documento orientador para a formação recíproca de Andebol	
	GEF27.1	Trabalho 1 da ação de formação	

**Tabela 13 - Inventário de documentos recolhidos por origem e respetivo código
(Continuação)**

	GEF27.2	Trabalho 2 da ação de formação	Organização do trabalho de grupo
Grupo	GEF28.1	Mapa do Mini-Challenger	Atividades de complemento curricular
	GEF28.2	Regulamento do Mini-Challenger	
	GEF28.2	Regulamento do Torneio de Voleibol	
	GEF29	Email do Coordenador sobre problemas de ordem política comprometedores da área disciplinar	Questões de área disciplinar
	GEF30	Carta ao Ministério da Educação e Ciência pelo grupo	
Alunos	A1	Carta ao Ministério da Educação e Ciência pela Associação de Estudantes	
Total Governo = 1			
Total Escola = 13			
Total Grupo = 40			
Total Alunos = 1			
Total = 55			

No que respeita à análise destes registos, Bardin (2009) sugere a existência de ligeiras diferenças relativamente ao processo de análise de conteúdo, embora o interesse se centre mais especificamente sobre as suas semelhanças pois como a autora coloca:

alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam tais analogias com uma parte das técnicas de análise de conteúdo que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar. ...se limitarmos as suas possibilidades técnicas apenas à análise categorial ou temática, podemos, efectivamente, identificá-la com a análise documental. (p. 47)

No caso concreto da análise que se pretendeu efetuar, seguiu-se uma lógica de *indexação* (Bardin) “...que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, *classificar* os elementos de informação dos documentos recolhidos, de maneira muito restrita (itálico da autora)” (2009, pp. 47, 48). Neste sentido, tratou-se fundamentalmente de complementar a análise da propriedade processo bem como de acrescentar detalhe à propriedade contextual focando especificamente a tipologia e os conteúdos dos documentos recolhidos no conjunto de categorias sistematizadas na tabela 14, e especificado no anexo N:

Tabela 14 - Sistema de categorização aplicado aos documentos analisados

Conceito	Dimensão	Subdimensão	Categoria	Subcategoria
Processo	Tipologia e conteúdos de atividades emergentes	Gestão Coletiva	Atividades de escola	
			Questões particulares	
		Planeamento coletivo	Legitimação da EF	
			Recursos GEF	
			Avaliação de desempenho	
				Recursos aula
		Desenvolvimento curricular colaborativo		Distribuição de Serviço - "Tracking"
				Orientações de planeamento anual
				Composição e adaptação curricular
				Definição de sucesso curricular
				Promoção do sucesso curricular
			Intervenção pedagógica	Estratégias coletivas
				Lecionação conjunta
		Avaliação partilhada e Recolha de dados		Provas de aferição curricular
				Provas de monitorização das estratégias
				Provas de certificação das aprendizagens
				Conferências curriculares
				Observação de práticas
	Alcance temporal	Partilha e produção de conhecimento	Formação profissional contínua	Formação recíproca
				Formação certificada
			Preparação e partilha de materiais	
			Conversas profissionais entre pares	
		Prática social	Discussão de práticas	
			Discussão de resultados	
			Socialização entre pares/GEF	
		Futuro	Imediato	
			Médio prazo	
			Longo prazo	
		Passado	Imediato	
			Médio prazo	
			Longo prazo	
	Foco	Aula	Instrução	
			Organização	
		GEF	Instrução	
			Organização	
		Escola		
Contexto	Tipologia dos objetos de socialização	GEF	Instrução	
			Organização	

Tabela 14 - Sistema de categorização aplicado aos documentos analisados
(Continuação)

Contexto	Relação temporal dos níveis ecológicos emergentes	Desencadeiam os processos/episódios	Macrossistema
			Exossistema
			Mesossistema Escola
			Outros microssistemas
			Microssistema GEF
			Microssistema Aula
			Macrossistema
			Exossistema
		Alvo dos processos/episódios	Mesossistema Escola
			Outros microssistemas
			Microssistema GEF
			Microssistema Aula
	Relação temporal dos documentos com os processos	Anteriores aos processos	
		Decorrentes dos processos	
	Relação orgânica dos documentos com o (funcionamento do) grupo	Internos	
		Externos	
	Dimensão funcional dos documentos	Conceitual ou retórica ou informativa	
		Operacional	

Pese embora o facto de os índices particulares para a análise documental terem sido criados especificamente para este estudo, eles encontram-se objetivamente inspirados em elementos de revisão da literatura, procurando apoiar o processo de análise no sentido de o balizar em função dos objetivos e necessidades do estudo. Tal como para anteriormente descrito acerca das observações do grupo, os processos de acompanhamento de revisão por pares discutindo e clarificando opções com ambas as partes, tomaram-se como referência de confiabilidade, apoiada igualmente pela triangulação das fontes, de dados e de métodos.

4.2 Recolha e Análise sobre a Ecologia da Aula

Como foi avançado ao nível do desenho do estudo, a recolha de elementos da ecologia da aula, inevitavelmente, começou após o desencadear da recolha sobre o grupo disciplinar. Mais concretamente, este processo foi encetado a partir de três momentos distintos mas fundamentalmente articulados numa lógica sequencial/iterativa em que: 1) se procedeu a uma recolha e análise das disposições dos professores para a negociação da aula de modo a seleccionar casos críticos de perfis de negociação que indicaram uma turma para observação; 2) a uma recolha e análise, nas turmas indicadas, das disposições dos alunos para a participação na ecologia da aula, de modo a seleccionar os casos representativos de diferentes perfis de agenda social; e 3) finalmente, completada com uma operacionalização de registo em vídeo das aulas de educação física centrado sobre as ecologias representadas pelos professores seleccionados e sobre a participação dos alunos representativos de perfis de agenda social. Este material audiovisual foi posteriormente tratado com recurso a um sistema de observação específico. Como se pode constatar, os processos de recolha e

análise interligaram-se entre si para suportar a investigação a este nível. Como foi adiantado à entrada deste quarto capítulo, a dimensão temporal inerente a este conjunto de procedimentos será respeitada de modo a facilitar a apresentação do instrumental utilizado.

4.2.1 Os Envolvimentos Críticos das Aulas de educação física – Ecologias (Não) Integradoras pelos Professores e Perfis de Agenda Social dos Alunos

O estudo da ecologia da aula tem alternado entre uma lógica dedutiva e indutiva no que respeita à seleção dos envolvimentos observados a partir do professor em causa, ou seja, nalguns casos a investigação parte de uma ideia preconcebida do que se espera encontrar ao nível concetual (e.g. Jones, 1992; Onofre, 2000) e noutros entra no envolvimento sem qualquer referência sobre os indicadores de qualidade esperados acerca do professor observado (e.g. Hastie, 2000; James & Collier, 2011). Em relação ao aluno, esta tendência é menos replicada, onde mais frequentemente se pretende detalhar o comportamento de alunos em função de critérios predefinidos, normalmente associados às suas características individuais como género e/ou nível de habilidade (e.g. Hastie, 2000; Onofre, 2000). Todavia, entende-se que também é possível desencadear observações sobre os alunos sem um critério predefinido, mantendo uma sensibilidade ecológica para o envolvimento apresentado ao observador no sentido de identificar casos relevantes passíveis de serem analisados *a posteriori*, tal como Allen (1983, 1986) demonstrou. Para este estudo entendeu-se que havia possibilidade de selecionar casos representativos mas que essa possibilidade devia manter o respeito pela validade contextual (Bronfenbrenner, 1976). Esclarecendo, estes critérios não foram completamente definidos à partida pois não era possível prever com exatidão as características individuais e coletivas dada a dimensão exploratória do estudo. Quer isto dizer que houve primeiro necessidade de compreender parte do funcionamento e das características dos professores e alunos para então se poder delimitar formalmente os critérios de seleção da amostra.

Paralelamente à recolha e reconhecimento que se ia efetuando acerca do trabalho colaborativo do grupo disciplinar, foi desencadeado um primeiro processo de recolha e análise sobre as disposições pedagógicas dos professores relativamente à sua intenção de negociação do sistema social dos alunos através de um questionário para selecionar os professores. Este processo foi posteriormente complementado pela aplicação de um questionário que auscultava e permitia analisar as intenções de participação dos alunos no sentido de se criarem as condições para selecionar os alunos. Foi então a partir da interação entre recolha e análise de dados relativamente a cada um destes instrumentos que se delimitaram os critérios que em seguida se apresentam e que delimitaram as condições iniciais das amostras observadas para o envolvimento micro sistémico da ecologia da aula.

4.2.1.1 Pressupostos para a Seleção dos Professores

Relativamente aos pressupostos que estiveram na base da seleção dos professores que sustentaram os envolvimento a estudar para este microssistema, entendeu-se que seria importante levar em linha de conta as recomendações de Crawford e Impara (2001) sobre a importância de selecionar os sujeitos de uma forma criteriosa e cuidada. Nesse sentido, definiram-se um conjunto de critérios para selecionar os sujeitos a estudar como representativos de um determinado envolvimento ecológico, naquilo a que os autores apelidam de *métodos orientados por critérios* (*criterion-referenced methods*). Sumariamente, para os critérios definidos relativamente ao professor como ponto de partida para seleção do microssistema da aula, estabeleceu-se como condição de seleção dos envolvimento de ecologia da aula a sua maior ou menor probabilidade de evidenciarem a interação com o trabalho colaborativo e simultaneamente indicadores de qualidade de ensino. A seleção de envolvimento “probabilisticamente opostos”, numa lógica de replicação teórica⁸¹ (Yin, 2010), seria por isso a condição fundamental que permitiria ampliar a aprendizagem sobre os resultados encontrados.

4.2.1.2 Captação e Análise das Disposições de Negociação pelos Professores

Sabendo à partida os pressupostos fundamentais para a seleção dos professores, e com o processo de recolha de dados em curso, foi possível conduzir a aplicação dos questionários dos professores. O objetivo do questionário dos professores sobre as suas disposições de negociação do sistema social dos alunos articula-se com a evidência encontrada por Allen (1983, 1986), e entretanto reforçada pelos estudos de Pedroso (2004) e de Dupont, Carlier, Gérard, e Delens (2009), de que professores com orientações integradoras tendem a conseguir entre os seus alunos maiores níveis de envolvimento na ecologia da aula ficando o processo de negociação facilitado por essa orientação. No estudo efetuado por Allen, o autor procurou compreender diferentes ecologias seguindo indutivamente diferentes professores através de estratégias observacionais, complementadas por entrevistas, o que permitiu estabelecer que os professores revelam uma predisposição de negociação do sistema social dos alunos que se reflete nos seus climas ecológicos de aula. Embora se considere, através da revisão efetuada, que os estudos ecológicos sobre a sala

⁸¹ Reconhece-se que esta condição se aplica essencialmente aos desenhos de estudo multicaso, no sentido em que se projeta que casos diferentes revelem resultados opostos e que essa diferença valida inerentemente as conclusões sobre o fenómeno em estudo. Todavia, se este microssistema fosse isolado no estudo, deveria ser assumido como um estudo multicaso, pelo que esta condição teria efetivamente de ser endereçada dadas as condições apresentadas para a seleção dos casos a observar. Atenta-se no entanto que se pode definir um paradoxo nesta situação, ou pelo menos uma tensão teórica, que desde já se abraça devido à natureza exploratória do estudo. Essa tensão refere-se ao facto de, num grupo com elevadas dinâmicas colaborativas, as diferenças conceituais não se deverem traduzir em diferenças significativas (ou relevantes se se quiser afastar da ideia de estatística inferencial) de qualidade de ensino (não confundir com a necessidade de diversidade pedagógica). Por outro lado, partindo de uma base de argumentação e verificação empírica de que contextos de aula mais integradores tendem a revelar mais indicadores de qualidade de ensino, deve-se esperar efetivamente algumas diferenças na qualidade de ensino quando esses contextos são confrontados com outros conceitualmente distintos.

de aula relegam os resultados de Allen a esse respeito para segundo plano ao nível da seleção dos professores, neste estudo, esses resultados tomaram prioridade, tal como se pode depreender pelos pressupostos de seleção. O problema emergente prendia-se portanto com os processos metodológicos que permitiriam formalizar essa seleção, e que agora se passam a explicitar.

Face às circunstâncias encontradas, optou-se por conduzir um questionário semiaberto que teve de ser construído de base devido à ausência de indicadores específicos passíveis de serem traduzidos numa escala de avaliação centrada na visão do professor. A aplicação deste instrumento de inquirição desencadeou-se pouco após o início das aulas por ser direcionado àquilo que os professores entendem ser os seus padrões de atuação em aula, independentemente da turma. Por esta razão, não se pressupunha a necessidade de uma extensão temporal de contacto prévio com a realidade profissional dos docentes ao nível da sala de aula como sucedeu com os mecanismos de recolha centrados na dinâmica coletiva e colaborativa. O principal cuidado a este propósito foi portanto assegurar o início das aulas para efetivar a aplicação do questionário após o retorno completo dos docentes à sua prática profissional. À semelhança do que aconteceu com o questionário focado no grupo relativamente às condições de aplicação, este instrumento foi entregue aos docentes em mão solicitando-se a sua entrega o mais brevemente possível para se poder concluir o processo de seleção dos professores e dos alunos ainda no primeiro período letivo, o que foi atendido pelos participantes.

Este questionário designou-se de Questionário de Perceção do Professor sobre os seus Modos e Comportamentos de Gestão da Aula de Educação Física (QPPMeCGAEF) (anexo O) e compõe-se por cinco partes. Na primeira parte requeriam-se os elementos demográficos dos professores como idade, género, número de turmas, funções desempenhadas na escola, tempo de experiência total e na escola, e turmas lecionadas. A segunda parte direcionava-se genericamente para a perceção do professor sobre a consideração na aula das diferenças dos alunos. A terceira parte, central para a seleção dos casos, revelava um conjunto de situações-tipo de expressão da agenda social dos alunos para o professor indicar como tende a resolvê-las. Na quarta parte apresentaram-se duas escalas direcionadas para a gestão da dimensão clima e da dimensão disciplina, cujos itens resultaram da transformação dos indicadores de observação da gestão do sistema social dos alunos incluídos por Onofre (2000)⁸²; e finalmente, o quinto grupo apresentava três textos representativos dos modos de gestão da aula para os professores identificarem numa escala a frequência com que percecionavam usar esses modos.

Neste registo, para formalizar a construção da terceira parte entendeu-se como mais valioso seguir como critério central a lógica evidenciada no questionário construído e validado por Dupont (2009). Nessa investigação, o autor procurou discriminar as perceções dos alunos sobre os modos

⁸² Estas escalas não reuniram condições amostrais para serem estatisticamente validadas, não havendo também um estudo anterior sobre o qual se possa suportar a sua validação, pelo que não são aqui aprofundadas. Contudo, os dados resultantes foram mantidos para se poderem confrontar com os produtos recolhidos a partir do protocolo de observação como fonte original.

de negociação na aula, articulando-as com as suas motivações pessoais e percepção de sucesso. Será pertinente esclarecer que a adaptação dessa escala para o professor não foi possível devido ao encontro tardio deste instrumento. Dando continuidade ao raciocínio, Dupont optou por criar (nove) situações gerais de aula dadas por momentos de expressão da agenda social dos alunos em que esses identificavam o modo de negociação desencadeado pelo seu professor, tal como ilustrado num excerto do questionário na figura 13.

1. En cours d'éducation physique, pendant que l'enseignant explique un exercice à la classe, deux élèves se chamaillent dans le fond du groupe au lieu d'écouter. C'est déjà la 2ème ou 3ème fois qu'ils le font depuis le début du cours. L'enseignant les interpelle...										
		Jamais				Très souvent				
		0	1	2	3	4	5			
NDP	a.	Il les punit rapidement sans qu'ils puissent s'expliquer.				0	1	2	3	4 5
NI	b.	Il interromp son explication, écoute ce que les élèves ont à dire. Quand l'incident est résolu, les élèves sont attentifs.				0	1	2	3	4 5
NDE	c.	Cela ne sert à rien, les élèves continuent à se chamailler sans écouter ce qu'il dit.				0	1	2	3	4 5

Figura 13 - Excerto do questionário Échelle des Négociations Perçues en Éducation Physique. Copiado de Influence des négociations 'professeur-élèves' sur la dynamique motivationnelle des élèves en education physique-Une approche basée sur la théorie de l'auto-détermination. (Docteur), por J-P. Dupont, 2009, Louvain-La-Neuve.

Esta lógica de questionamento foi importada para o instrumento usado neste estudo onde se apresentaram quatro situações consideradas típicas das aulas de educação física, nomeadamente: 1) no início de uma tarefa de Voleibol, após uma instrução clara da tarefa a desenvolver, um grupo de alunos começa a jogar a bola com o pé contrariando a instrução; 2) numa situação de ginástica um aluno não executa deliberadamente as ajudas manuais ao seu colega, já depois de terem sido ensinadas à turma; 3) numa situação de dança um conjunto de alunas recusa fazer a atividade com os rapazes; e 4) durante uma instrução pelo professor um grupo de alunos conversa paralelamente. Os cenários foram apresentados com um enquadramento geral em termos de ano letivo de modo a reduzir a complexidade da resposta ao essencial (a estratégia de intervenção), evitando dúvidas sobre o momento do ano letivo em que as várias situações podiam ocorrer (como por exemplo, no início do ano letivo onde não há rotinas estabelecidas). Pretendia-se também que, o mais possível, o professor se centrasse na gestão da situação e não no tipo de aluno, tendo-se explicitado que para a resposta se devia considerar a ausência de problemas regulares ou latentes com os alunos. Perante estes cenários típicos pedia-se aos professores que indicassem sinteticamente como resolviam a situação, procurando condicionar a dimensão da resposta com um número fixo de três linhas.

Sendo o produto decorrente de cariz qualitativo, desencadeou-se um processo de análise de conteúdo na mesma lógica processual daquilo que já foi reportado para dados do mesmo tipo. Para estes produtos em particular, conjugou-se uma base indutiva por agrupamento das respostas em categorias de atuação dos professores, com uma base dedutiva sobre os modos de negociação, o

que conduziu a que as categorias se agrupassem nas temáticas de *Contexto da Intervenção*, e de *Estratégias de Intervenção* de acordo com o sistema de categorização identificado na tabela 15.

Tabela 15 - Sistema de categorização aplicado aos dados do terceiro grupo do QPPMeCGAEF

Temática	Categoria	Subcategoria	Subcategoria 2
Contexto da intervenção	Comportamento isolado		
	Comportamento recorrente		
Estratégias de intervenção	Modos alternativos		
	Diversidade de estratégias		Isolado
		Modo único	Combinado
	Continuidade das estratégias em aulas seguintes		
		Condescendência	Permissão do comportamento
			Ignorar o comportamento
			Pressão comportamental
	Tipologia de estratégias	Imposição	Ordem ao aluno
			Interrupção da aula
			Punição
			Gestão de tarefas
		Integração	Promoção de clima relacional positivo
			Gestão preventiva da organização

Este sistema adquiriu confiabilidade fundamentalmente pelo mecanismo de revisão e discussão com pares, posteriormente ampliado pela triangulação de métodos e fontes ao nível da apresentação de resultados, dado que se assumiu que a sua apresentação aos participantes, poderia comprometer a integridade ecológica a este nível de análise.

Após a aplicação deste sistema às respostas dos professores reuniram-se as condições para conduzir a seleção dos casos com base nos pressupostos identificados, tal como se passa a esclarecer.

No sentido em que os professores revelavam genericamente ao nível qualitativo diversas estratégias de resolução das situações identificadas, sendo essa diversidade uma constante que enublava a categorização dos professores, compreendeu-se que seria preciso aprofundar a análise dessas respostas para uma dimensão quantitativa (Bardin, 2009) de modo a aclarar a existência de diferentes perfis. Sucintamente, tratou-se de transformar os resultados qualitativos em quantitativos para facilitar a seriação dos professores, transformação essa conduzida através da quantificação de frequências de ocorrência, frequências absolutas, e frequências relativas por cada uma das tipologias de estratégias. Mais especificamente, após analisar as frequências absolutas e relativas, foi possível compreender que o facto de uns professores revelarem mais unidades de registo que outros não discriminava de forma substantiva as suas disposições de negociação do sistema social

dos alunos. Fixou-se por isso a opção pela consideração das frequências relativas na medida em que relativizam o volume de registos de cada professor, permitindo uma identificação mais crítica da tendência de cada um, tal como se pode constatar pela tabela 16.

Tabela 16⁸³ - Resultados da quantificação absoluta e relativa das unidades de registo codificadas por tipologia de estratégias

Professor	Condescendência		Imposição		Integração		Total de UR N (%)
	n	%	n	%	n	%	
Integ.*	0	0.0	0	0.0	8	100	8 (100)
Ess. Int. 1	0	0.0	4	25.0	12	75.0	16 (100)
Ess. Int. 3	0	0.0	4	23.5	13	76.5	17 (100)
Ess. Imp. 1	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4 (100)
Ess. Imp. 2	0	0.0	5	71.4	2	28.6	7 (100)
Ess. Imp. 3	0	0.0	6	66.7	3	33.3	9 (100)
Híb-Par1	0	0.0	7	46.7	8	53.3	15 (100)
Híb-Par2	0	0.0	5	41.7	7	58.3	12 (100)
Híb-Par3	0	0.0	3	42.9	4	57.1	7 (100)
Híb-Tot	2	22.2	5	55.6	2	22.2	9 (100)
Total	2	2	42	40	60	58	104 (100)
Média (DP)	0.20 (0.63)	2.22 (7.03)	4.20 (1.93)	44.84 (23.77)	6.00 (4.27)	52.94 (25.83)	

* Corresponde ao Coordenador

Com base nestes registos avançou-se a classificação dos professores em cinco grupos. Os docentes essencialmente integradores (Ess. Int.) que revelavam uma tendência mais premente sobre o uso de estratégias categorizadas como integradoras do sistema social dos alunos; os docentes essencialmente impositivos (Ess. Imp.) que revelavam uma tendência mais premente sobre o uso de estratégias categorizadas como impositivas do sistema de organização; os docentes parcialmente híbridos (Híb-Par) que revelavam uma tendência equivalente entre estratégias impositivas e integradoras; os docentes totalmente integradores (Integ.) representados por um único caso cujas disposições se centraram exclusivamente em estratégias de integração da agenda social dos alunos; e os docentes totalmente híbridos (Híb-Tot) igualmente representados num caso único de um participante que revelava uma tendência distribuída por todas as tipologias de estratégias, paralelamente o único no seio deste grupo disciplinar a revelar disposição para desencadear estratégias de cariz condescendente. Contudo, de acordo com Crawford e Impara (2001), a questão de erro de classificação dos sujeitos em grupos caracterizados por determinadas variáveis representa um fator crítico de fiabilidade pelo que, para se assegurar a consistência desta classificação, foi associado ao método orientado pelos critérios um método empírico (Crawford & Impara) através do processo estatístico de análise de *clusters* em torno das três variáveis usadas para a classificação

⁸³ A partir daqui os professores passam a ser identificados de acordo com a sua classificação no perfil.

inicial. Este processo seguiu as orientações metodológicas de Maroco (2010) que, associando ao que sucede na análise fatorial, sugere que este processo seja iniciado através de uma análise exploratória com recurso a métodos hierárquicos para identificar a variação de soluções mais comum, e posteriormente confirmar cada uma dessas soluções através de métodos não-hierárquicos por serem menos suscetíveis a erros de classificação dos sujeitos. Esta dinâmica é de facto reportada na literatura científica (e.g. Ulrich-French & Cox, 2009; Wang & Biddle, 2001) e como tal foi perseguida neste estudo (anexo P).

A análise exploratória foi conduzida através de três técnicas, designadamente *Nearest Neighbour*, *Farthest Neighbour* e *Ward's Method*, fixando em todas a medida de semelhança identificada por defeito no SPSS, a *Squared Euclidean Distance*. Esta variação de técnicas permite cruzar as soluções apontadas por cada uma para identificar a variação de soluções mais comum e assim facilitar a análise confirmatória pelos métodos hierárquicos. Para cada técnica, de modo a definir o número de *clusters* a reter, explorou-se a distância entre agrupamentos através dos coeficientes da matriz de aglomeração, num processo semelhante ao uso do teste *Scree Plot* na análise fatorial exploratória (Maroco, 2010), cruzando ainda com análise ao dendograma evidenciado por cada técnica. Idealmente, se houvesse um modelo teórico subjacente que facilitasse este processo, esse deveria ser também considerado para efeitos de interpretação do número de agrupamentos a reter. No seguimento deste processo foi possível estabelecer uma variação de duas a cinco soluções finais a serem confirmadas pela técnica não hierárquica denominada por *k-means*, a qual proporcionaria igualmente a solução final com respetiva classificação dos docentes para confrontar com a análise e interpretação das frequências relativas obtidas em cada tipologia. Para esta técnica foi usada a medida de semelhança identificada por defeito no SPSS, ou seja a *Simple Euclidean Distance*. Os resultados de cada solução foram interpretados em função: da distribuição de casos em cada *cluster*, dado que se pretendia maximizar a discriminação entre os casos antes de chegar à sua própria individualidade; da distância entre os centros dos agrupamentos finais, que facilitaria a interpretação sobre o afastamento/a proximidade entre os agrupamentos; e dos valores decorrentes da ANOVA que confirmassem as diferenças significativas entre os *clusters* identificados. A solução que melhor se ajustasse a estes critérios seria portanto aquela que seria retida. De acordo com os resultados encontrados para duas, três, quatro, e cinco soluções, apenas a última permitia que os grupos fossem significativamente diferentes entre si, sem traduzirem excessivamente a individualidade de cada participante. Mais concretamente, entre os cinco agrupamentos a distância mínima entre os seus centros era de 25.70 (entre o primeiro e o quinto agrupamento) e a máxima de 100.45 (entre o segundo e o quarto), revelando-se diferenças significativas entre os agrupamentos para todas as variáveis e com uma distribuição equilibrada entre os agrupamentos, tal como evidenciado pela tabela 17:

Tabela 17 – Caracterização estatística e categorização dos perfis de negociação emergentes nas percepções dos professores

<i>Cluster</i>	1°	2°	3°	4°	5°
Variável	Essencialmente Integradores	Integradores	Totalmente Híbridos	Essencialmente Impositivos	Parcialmente Híbridos
Frequência Relativa de UR do tipo Condescendência ($F(5) = 4.942E+16$, $p\text{-value} = 0.000$)	0.00	0.00	22.22	0.00	0.00
Frequência Relativa de UR do tipo Imposição ($F(5) = 79.995$, $p\text{-value} = 0.000$)	26.67	0.00	55.56	71.03	44.84
Frequência Relativa de UR do tipo Integração ($F(5) = 94.624$, $p\text{-value} = 0.000$)	73.33	100.00	22.22	28.97	55.16
Distribuição dos casos ⁸⁴	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)	3 (30%)	3 (30%)

Com base na análise desses resultados, ficava confirmada não só a existência de cinco agrupamentos, como também a sua categorização anteriormente referida e a correspondente classificação dos participantes nesses *clusters*. A conclusão deste processo permitiu passar à fase seguinte de seleção de envolvimento ecológicos diferenciados baseados nos perfis de negociação de professores.

4.2.1.3 A Seleção dos Professores como Representativos de Ecologias Distintas

Com base na confirmação alcançada reuniram-se definitivamente as condições para formalizar a seleção dos casos a acompanhar, conjugando-se os pressupostos inicialmente enunciados. No sentido do que se esperava, a emergência de cinco perfis revelou a dificuldade considerável de os acompanhar a todos. Portanto, a intenção de seguir dois professores extremados nas suas disposições foi efetivamente o caminho designado.

A seleção do primeiro envolvimento foi relativamente fácil pois a emergência de um agrupamento totalmente orientado para a integração do sistema social dos alunos localizou imediatamente um candidato único. Atendendo a que o propósito de selecionar um envolvimento integrador se articulava com o estudo das características do trabalho colaborativo e que essas tendem a ser mais evidentes em sala de aula entre líderes (formais e/ou informais) da comunidade de aprendizagem profissional, o facto de o coordenador o único representante desse grupo apenas reforçou a decisão.

⁸⁴ Os casos indicados pelo output da análise de clusters coincidem com os casos inicialmente classificados a partir das frequências relativas das unidades de registo categorizadas nas três tipologias de estratégias, apresentados na tabela seis.

No respeitante ao segundo caso surgiram duas possibilidades pelo confronto imediato das disposições de negociação que aparentemente poderia trazer alguma dúvida. Por um lado, de acordo com os resultados da análise de *clusters* conduzida, a maior diferença entre perfis, estaria entre o segundo e o quarto agrupamento, ou seja, entre os integradores e os essencialmente impositivos com 100.45 pontos de distância entre os seus centros. Por outro lado, também tomando os integradores como referência, o terceiro agrupamento revelava comparativamente ao caso anterior uma distância menor mas ainda assim acentuada de 98.13. Portanto, poder-se-ia dizer que seleccionar docentes essencialmente impositivos ou totalmente híbridos poderia ser metodologicamente equivalente. Vários elementos apontaram no sentido inverso, delimitando progressivamente a decisão a tomar. Em primeiro lugar, havia que tomar em consideração o facto de esta divisão ser a única solução em que os testes estatísticos identificavam diferenças significativas para todas as variáveis entre os agrupamentos (cf. anexo P). Este fator é especialmente importante se for tido em conta que nas soluções anteriores estes dois agrupamentos apareciam juntos (sugerindo a sua proximidade) mas sem diferenças significativas para a variável condescendência (que não será surpreendente se for considerado que os centros dessa variável na última solução apresentavam valores bastante próximos). Adicionalmente, o perfil totalmente híbrido é efetivamente aquele onde se revela menor disposição para a integração da agenda social dos alunos representando por isso a posição mais extremada relativamente a este critério de decisão baseado nas disposições pedagógicas dos docentes. Representado igualmente um caso singular e extremado no seio deste grupo, foi claramente a opção a seguir.

Concluindo, o primeiro caso selecionado apontava no sentido de envolvimento completamente integradores na aula de educação física, enquanto o segundo caso apontava para envolvimento identificados como “não-integradores” na ecologia da educação física.

Relativamente ao professor integrador, é um homem, na altura com 55 anos de idade, 31 anos de serviço docente (grau de experiência profissional = experiente) e há 8 anos na escola (grau de experiência em contexto = intermédio), com vínculo de quadro de escola. Este professor acumulava à altura da recolha de dados as funções de coordenador do grupo disciplinar de educação física e do departamento de expressões. Enquanto coordenador do departamento, detinha igualmente responsabilidades de representação dos seus pares no conselho pedagógico da escola. Especificamente no que concerne às suas funções docentes, o professor era responsável pela leção de quatro turmas (três do 3º Ciclo do Ensino Básico e uma única do Ensino Secundário), sem responsabilidades de direção de turma, e liderando um grupo-equipa de desporto escolar de Voleibol feminino.

O caso do professor “não-integrador”, que especificamente evidenciava disposições totalmente híbridas de negociação da agenda social dos alunos (tabela 17), era igualmente um homem mas com 34 anos de idade, 12 anos de serviço profissional (grau de experiência profissional = meia carreira) e docente contratado na escola há 2 anos (grau de experiência em contexto = iniciante).

Este docente acumulava ainda funções de direção de uma das suas turmas. Concretamente sobre as suas funções docentes, o professor lecionava cinco turmas, todas do Ensino Secundário, bem como liderava um grupo-equipa de desporto escolar de Voleibol masculino.

4.2.1.4 Pressupostos para a Seleção (global e específica) dos Alunos

Tendo sido identificados os dois professores de acordo com os critérios explicitados, foi-lhes pedido que indicassem uma turma que não se importassem de ver seguida. Feita essa seleção, as turmas apontadas partilhavam o mesmo ciclo de escolaridade, i.e. o Ensino Secundário. Atendendo ao objetivo de caracterizar globalmente as intenções dos alunos para a ecologia da aula de educação física, ampliou-se esta lógica para todos os professores do grupo, ou seja, solicitando-lhes que indicassem uma turma do Ensino Secundário, já que todos tinham, para aplicar o questionário. Assim sendo, alcançaram-se então dois níveis de análise sobre as disposições dos alunos, um de âmbito coletivo (como representativo da realidade escolar) e um de âmbito específico (sobre a população da sua própria turma), que careciam de critérios ajustados à respetiva dimensão de análise.

Relativamente às turmas a observar sobre os dois professores identificados, não era igualmente viável recolher registos do comportamento em aula de todos os alunos o que induziu desde o início a necessidade de classificar os alunos. Mantendo a coerência com o processo desencadeado para os professores, e na linha da argumentação apresentada por Crawford e Impara (2001) sobre a importância de estabelecer métodos concretos para a seleção de casos em grupos com determinadas características, também para os alunos foi estabelecido *a priori* um método orientado por critérios. Então, partindo das conclusões encontradas por Allen (1983), convergentes com evidências alcançadas por Pedroso (2004), Castro, Costa, e Onofre (2010) e por Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013), que identificaram diferentes agrupamentos e associações de alunos essencialmente em função das estratégias de participação utilizadas para concretizar sua agenda social, assumiu-se que um conjunto mais reduzido de participantes poderia representar o comportamento social do grupo a que pertenciam. Especificamente, com base nos estudos de Allen e de Pedroso percebeu-se que poderia ser possível fazer um acompanhamento de todos os possíveis agrupamentos emergentes nas turmas, com base na análise às estratégias de participação da aula, através da focalização num número mínimo de dois alunos por agrupamento. Esta definição de um mínimo de dois alunos por agrupamento retoma mais uma vez a lógica de replicação teórica mas agora também a literal (Yin, 2010) à semelhança dos pressupostos identificados para a seleção dos professores. Deve ser também esclarecido que, face às evidências da complexidade da agenda social dos alunos se apresentar organizada em estratégias e objetivos de participação, entendeu-se que seria relevante selecionar os alunos que revelassem disposições mais consistentes na perceção da sua agenda social cruzando elementos relativos a essas mesmas dimensões (estratégias e objetivos de participação), ou seja incluindo os objetivos de participação como um subcritério ao

nível do posicionamento geral do aluno numa determinada classe de agenda social. Adicionalmente, tendo definido à partida que seria pertinente identificar o posicionamento dos alunos face às suas concepções de educação física preferidas e preteridas, procurou-se alcançar um maior controlo ao nível da agenda social sobre a amostra a selecionar adicionando um outro subcritério que considerasse essa variável (concepções de educação física). Assim, definiu-se que as disposições dos alunos para a participação na aula seriam definidas pelo cruzamento de maior consistência da sua agenda social com as suas concepções preferidas e preteridas. A título de exemplo, se um aluno revelasse um posicionamento académico nas suas estratégias de participação, para que a sua agenda social se apresentasse como consistente e fosse assim um caso representativo de alunos com a mesma orientação, os objetivos de participação priorizados deveriam responder à mesma dimensão (académica), e pelo menos a concepção preferida do aluno deveria articular-se com a valorização da aprendizagem e não exclusivamente com o desenvolvimento biológico ou pessoal pela recreação. De modo a ampliar as características da amostra de alunos observados, antecipou-se a possível inclusão de um critério relativo ao género por ser um aspeto emergente na investigação sobre a agenda social dos alunos (Allen; Castro, Costa, & Onofre; Pedroso; Wahl-Alexander & Curtner-Smith). Basicamente, isto quer dizer que, na presença de diversos alunos num mesmo agrupamento, procurar-se-ia que os casos selecionados fossem uma rapariga e um rapaz.

Sumariamente, para cada ecologia, com base no questionário aplicado aos alunos, seriam selecionados dois casos por perfil de agenda social identificado, preferencialmente representados por uma rapariga e um rapaz, projetando-se a observação de quatro a oito alunos, ou seja, de dois a quatro perfis de agenda social.

4.2.1.5 Captação e Análise das Disposições de Participação pelos Alunos

Tanto ao nível coletivo como de turma, as disposições de participação dos alunos para a ecologia da aula de educação física foram captadas com recurso ao Questionário de Intenções, Concepções e Perceções da Ecologia da Aula de Educação Física (anexo Q). Esse instrumento decompõe-se em cinco grupos de questões. Num primeiro momento são solicitados aos alunos os seus dados demográficos como idade, género, ano, curso, e data de nascimento. No segundo grupo é apresentada aos alunos uma escala de intenções de participação para a aula de educação física, derivando de uma versão originalmente criada por Pedroso (2004) em que se focam as duas grandes dimensões de agenda social dos alunos – académica e social. No que respeita às qualidades desta segunda parte do instrumento usado, importa detalhar que decorreu de uma análise crítica ao questionário desenvolvido por Pedroso (2004). Esta análise foi conduzida por se considerar que os processos de validação da versão original revelaram condições que se entenderam poder ser melhoradas e assim conseguir uma versão mais robusta, i.e. com melhores indicadores de validade e fiabilidade. Mais detalhadamente, relembra-se que Pedroso efetuou uma cuidadosa revisão de

literatura sobre a agenda social dos alunos de onde conseguiu extrair as cinco estratégias de rotina propostas por Allen (1983) (divertir, dar ao professor o que ele quer, evitar os problemas, minimizar as exigências, e evitar problemas), acrescentando uma estratégia de manifestação de desejo de aprender suportada pelo estudo de Carlson e Hastie (1997). Pedroso construiu, para cada uma dessas estratégias, um conjunto de 10 itens centrados sobre as tarefas de organização e de instrução. Cada item era respondido numa escala de avaliação do tipo *Likert* variando entre “1” (Nunca) e “5” (Sempre). Quer isto dizer que a escala compreendia um total de 60 itens onde se assegurava a validade de conteúdo pela revisão conduzida. Todavia, pelas recomendações (Hill M. & Hill A., 2009) e verificações empíricas (Costello & Osborne, 2005) do ponto de vista metodológico, as necessidades estatísticas situavam-se pelo menos em 300 casos para cumprir um rácio mínimo de 5 casos por item. Pedroso alcançou uma amostra de 74 casos, fixando o rácio em pouco mais de 1 participante por item o que só por si, segundo os dados de Costello e Osborne, marca em 10% a possibilidade de sucesso em extrair uma estrutura fatorial correta, uma margem de erro de cerca de 2 itens mal classificados por fator extraído e uma margem de erro de 0.15 nas saturações fatoriais dos itens. Paralelamente, o autor conduziu o estudo fatorial através de análise de componentes principais quando este processo não se considera verdadeiramente um método de análise fatorial porque, entre outras razões, a estrutura revelada deriva das respostas dos participantes e não sobre uma estrutura latente (Costello & Osborne; Maroco, 2010). Neste sentido, as suas características são especificamente úteis para a redução de itens mas não para o estudo da validade de construto. Acresce o facto de que este processo foi esclarecido por via de rotação ortogonal *Varimax*, relegando para segundo plano as evidências encontradas por Allen (1983) sobre a interdependência das estratégias de atuação dos alunos devido às limitações igualmente esclarecidas no mesmo ponto. Cruzando estes aspetos com as recomendações e verificações apontadas, as dificuldades de extração de uma estrutura fatorial robusta evidenciadas no estudo metodológico de Pedroso não serão surpreendentes. Não obstante estas importantes limitações ao estudo de validade da sua escala, Pedroso explorou os níveis de consistência interna para cada construto. No final da sua análise metodológica à escala desenvolvida, embora referindo a opção por seguir o teste *Scree Plot* que apontava para 5 componentes, o autor concluiu que as seis estratégias deviam ser definidas em três grupos interpretando o sentido teórico inicialmente proposto por Allen (cf. figura 6). Mais concretamente, para o estudo de consistência interna, Pedroso definiu como componentes “divertir para reduzir o aborrecimento” ($\alpha C = 0.889$) com 14 itens (i.e. com redução de seis questões), “aprender e ter boa nota” ($\alpha C = 0.869$) com 14 itens (i.e. com redução de seis questões), e “minimizar o trabalho e evitar os problemas” ($\alpha C = 0.804$) com 7 itens (i.e. com redução de 13 itens). Em suma, para conseguir alcançar valores bons de consistência interna, Pedroso compreendeu que algumas dimensões poderiam ser mais robustas em conjunto, tendo no final de abdicar de um total de 25 itens, ou seja de cerca de 42% da escala original. Este conjunto de elementos conduziu necessariamente à revisão do instrumento original, sendo esse

processo desenvolvido através de uma análise de dados secundária à base de dados do estudo de Castro, Costa, e Onofre (2010) e ampliada pelo estudo de Barata (2008)⁸⁵ que se apresenta de seguida.

A base de dados final compreendia um conjunto de 729 participantes, com 344 rapazes e 385 raparigas, de idades compreendidas entre os 10 e os 22 anos de idade ($M = 13.64 \pm DP = 2.37$). A sua distribuição escolar repartia-se por 260 alunos do 2º Ciclo (5º ano = 128; 6º ano = 132); 266 do 3º Ciclo (7º ano = 77; 8º = 98; 9º = 91), e 203 do Secundário (10º = 78; 11º = 66; 12º = 59). Cada ciclo de escolaridade foi recolhido numa escola diferente sendo os alunos do 2º e 3º Ciclo oriundos de zonas urbanas do concelho de Lisboa, e os alunos do Secundário de um contexto suburbano no concelho de Sintra. As respostas destes alunos foram todas dadas à escala originalmente desenvolvida por Pedroso com 60 itens, ou seja, numa proporção de 12 alunos por cada item. Este rácio, segundo os resultados encontrados por Costello e Osborne para relações de 10 casos por item, projeta cerca de 60% de sucesso na extração de uma estrutura fatorial correta, uma margem de erro inferior a um item mal classificado por fator extraído, e 0.09 de erro na saturação fatorial de cada item. Atendendo ao processo de validação fatorial conduzido com a versão traduzida do questionário dos professores sobre o grupo disciplinar, este estudo metodológico seguiu precisamente as mesmas linhas. Quer isto dizer que, após verificar a ausência de uma distribuição normal multivariada com todos os itens a revelarem significância no teste de *Kolmogorov-Smirnov* ($p\text{-value} = 0.000$) (anexo R) (Maroco, 2010), bem como confirmar a possibilidade de conduzir a análise fatorial exploratória com valores excelentes no teste de KMO (0.914) (Pestana & Gageiro, 2008) e significativos pelo teste de esfericidade de *Bartlett* ($p\text{-value} = 0.000$) (Maroco), optou-se pela extração pelo método *principal axis factoring* com rotação oblíqua pelo método *direct oblimin* (Costello & Osborne, 2005; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan, 1999; Hill M. & Hill A., 2009). Concomitantemente os valores de comunalidades e de saturação fatorial para cada item foram respetivamente fixados em 0.4 e 0.3 (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan). Por defeito, itens abaixo destes valores ou de saturação cruzada (i.e. com saturações acima dos 0.3 em mais que um fator), identificados na matriz padrão decorrente da rotação solicitada, seriam retirados. Com base nestas condições, começou-se por confirmar os índices de consistência interna para cada dimensão teoricamente definida e para o total da escala (tabela 18) (anexo R). Esses resultados permitiram confirmar a possibilidade de manter cada dimensão representada pela respetiva estratégia. Esta confirmação derivou da constatação de que todas as

⁸⁵ É pertinente esclarecer que a conjugação destas bases de dados deriva do facto de Costa, Castro e Barata terem desenvolvido individualmente trabalhos de seminário com base no mesmo instrumento, ou seja, o de Pedroso. No entanto, cada um dos autores recolheu dados de diferentes ciclos de escolaridade. Assim, Barata centrou o seu estudo em alunos do 2º Ciclo, Castro em alunos do 3º Ciclo, e Costa em alunos do Secundário. Por conseguinte, os dados reportados a respeito da base de dados final compreendem a conjugação de todas as amostras originais. Neste sentido, será acertado deixar o agradecimento particular às colegas Joana Castro e Joana Barata pela cedência dos seus dados, os quais permitiram completar a amostra original e assim efetivar o estudo de validação em condições metodologicamente mais robustas.

dimensões revelaram valores no mínimo aceitáveis (Pestana & Gageiro) acrescentando a necessidade de verificar se essa estrutura seria possível de manter pois a generalidade das dimensões espelhou a inconsistência da relação entre os itens e com a respetiva escala (Hill M. & Hill A.). Adicionalmente, o facto de o total da escala emergir como plausível, com consistência interna boa (Pestana & Gageiro), neste caso, não seria expectável nem interpretável pois as evidências empíricas demonstram a incompatibilidade de estratégias sociais com académicas e vice-versa. Esta questão é inclusivamente ampliada pelo mesmo tipo de inconsistências com associações fracas e inversas de vários itens com o total da escala (Hill M. & Hill A.).

Tabela 18 – Características de consistência interna da escala original sobre as intenções de participação dos alunos

	Dar ao professor o que quer	Aprender	Evitar problemas	Divertir	Minimizar exigências de trabalho	Reduzir aborrecimento	Total da escala
n válidos	693	691	685	677	684	681	587
αC	0.841	0.856	0.841	0.905	0.750	0.797	0.893
Variação correlações inter-item	0.155; 0.587	0.126; 0.613	0.148; 0.542	0.313; 0.687	0.021; 0.499	0.031; 0.552	-0.425; 0.684
Variação correlações item-total	0.319; 0.664	0.380; 0.695	0.400; 0.681	0.595; 0.782	0.222; 0.520	0.221; 0.613	0.091; 0.512
Variação correção αC	0.815; 0.849	0.832; 0.859	0.812; 0.838	0.891; 0.901	0.719; 0.755	0.762; 0.809	0.889; 0.893

Tendo por base essa possibilidade estatística e concetual de as estratégias serem viáveis, a extração da análise fatorial (anexo R) foi condicionada a seis fatores identificando os itens que estariam a prejudicar a estrutura fatorial. Importa esclarecer que apesar de se forçar a extração, os testes de *Scree Plot* e o critério *Kaiser* sugeriam a existência de quatro a cinco fatores. Ao fim de quatro extrações com remoções de itens fora dos critérios definidos para as comunalidades e para as saturações fatoriais, identificou-se a inviabilidade de manter todas as estratégias pelo que a partir daí deixou de se forçar a estrutura, fixando então o critério *Kaiser* e o teste *Scree Plot* (Costello & Osborne, 2005; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan, 1999; Maroco, 2010; Hill M. & Hill A., 2009). Três extrações depois, a estrutura fatorial estabilizou em quatro dimensões bem definidas ao nível da matriz padrão. No entanto, o critério *Kaiser* sugeria a presença de apenas três fatores pois o quarto apresentava um *eigenvalue* inferior à unidade, e o teste *Scree Plot* apontava no mesmo sentido. Tendo em conta que todos os itens cumpriam os critérios de comunalidades e de saturação previamente definidos analisou-se a matriz de correlação fatorial derivada da rotação oblíqua que esclareceu a dimensão menos pertinente para a estrutura por apresentar os valores menos relevantes de associação com as restantes representada exclusivamente por itens relativos à estratégia de

“evitar problemas”⁸⁶. Assim sendo, esses itens foram retirados e conduzida uma nova extração onde se evidenciou a necessidade de retirar outro fator dada a existência de um *eigenvalue* inferior à unidade e com o teste *Scree Plot* a reforçar a possibilidade de apenas dois fatores serem efetivamente relevantes. Cruzando os resultados da matriz padrão com a matriz de correlação fatorial identificou-se que o terceiro fator era representado por itens exclusivamente associados a intenções orientadas para a socialização, e que se correlacionava negativamente com a primeira dimensão composta por itens associados ao mesmo tipo de intenções, ou seja evidenciando uma inconsistência teórica. Com base nessa análise optou-se por retirar igualmente o terceiro fator para conduzir uma nova extração. A estrutura fatorial identificada (tabela 19) acabou por estabilizar em dois fatores, cada um orientado para as grandes dimensões de agenda social – socialização e académica – que no conjunto explicavam mais de 50% da variância dos dados. Mais concretamente, o primeiro fator acabou representado por itens relativos à estratégia de diversão, e o segundo fator compreendia dois itens orientados para a aprendizagem e os restantes para a cooperação com o professor. Essa estrutura foi então aferida para a sua consistência interna por dimensão e para confirmar a (in)viabilidade da escala como um produto total. De acordo com os valores apresentados na tabela 20, tanto do ponto de vista da validade fatorial da escala como da sua consistência interna foi possível assumir a sua viabilidade metodológica, ampliada pela concordância teórica que os valores evidenciavam. Mais concretamente a respeito desta convergência concetual e estatística, confirmou-se a expressiva correlação significativamente inversa entre as duas dimensões, bem como a efetiva impossibilidade de assumir um valor final para o total da escala.

Tabela 19 - Caracterização estatística da validade fatorial e fiabilidade da escala de intenções de participação dos alunos

Componente metodológica	Indicador estatístico	Socialização (6 itens)	Académica (6 itens)	Total da escala (12 itens)
Validade	Variância explicada	40.287	12.321	52.608
	Variação comunalidades	0.41; 0.66	0.45; 0.61	0.41; 0.66
	Variação saturações fatoriais	0.63; 0.80	0.66; 0.81	0.63; 0.81
	Correlação fatorial:			
	Matriz fatorial		-0.499	
	Rhó Spearman		-0.508 (<i>p-value</i> = 0.000)	
Fiabilidade	n válidos	704	703	684
	αC	0.873	0.857	0.529
	Variação correlações inter-item	0.468; 0.682	0.412; 0.585	-0.408; 0.677
	Variação correlações item-total	0.591; 0.744	0.598; 0.707	0.106; 0.343
	Variação correção αC	0.838; 0.867	0.822; 0.842	0.467; 0.529

⁸⁶ Reforça-se que a justificação da análise deste output específico tem por base a consideração do quadro teórico sobre a interdependência das estratégias e dimensões de agenda social dos alunos, ou seja, não se esperava que os fatores fossem independentes.

Este estudo de validação foi ainda ampliado pelas considerações de Maroco (2010) que sugere que se podem utilizar alguns indicadores para averiguar o ajustamento do modelo fatorial retido. De acordo com este autor, uma elevada percentagem de residuais inferiores a 0.05 (empiricamente acima de 50%) é indicador de um modelo fatorial com um bom ajustamento. O modelo retido apresenta 96% de residuais com valores inferiores a 0.05 convergindo com o critério definido pelo autor. Outro indicador que se pode verificar é o *Goodness of Fit Index (GFI)* que é dado pelo quadrado da soma dos residuais, multiplicado por 0.5. O resultado é subtraído a 1 e, segundo Maroco, varia entre 0 e 1. O autor refere um ajuste razoavelmente bom aos dados para valores de *GFI* superiores a 0.9 valores, sendo que acima de 0.95 são indicadores de ajustamento muito bom. Realizados os cálculos (manuais), este modelo apresenta um *GFI* de 0.94 o que também sustenta o ajustamento do modelo retido.

Com base neste modelo fatorial, os 12 itens retidos foram usados para o segundo grupo do questionário aplicado tanto para o estudo-piloto como para o estudo principal. Todavia, deve-se reportar a decisão por alterar a escala original de resposta, ampliando-a de cinco para seis possibilidades de resposta. Esta decisão levou em linha de conta a identificação por Castro, Costa, e Onofre (2010) de uma tendência para centralizar as respostas no terceiro ponto da escala de resposta usada que correspondia a uma posição descomprometedora por representar um valor intermédio de intenções. Desta forma, modificando a escala de resposta para uma dimensão par com seis escolhas implicava que os alunos tivessem de se posicionar de uma forma tendencialmente reduzida ou tendencialmente acrescida face às suas intenções de participação para contornar o problema identificado pelos autores anteriores.

Especificamente para a amostra analisada neste estudo, a escala de intenções de participação para a aula com o modelo fatorial retido e com seis possibilidades de resposta, desde “1” (nunca) a “6” (sempre), tal como se pode constatar no anexo S, revelou a manutenção das características psicométricas originais, com exceção do item “em silêncio para ter boa nota” da dimensão académica que fatorizou em ambas as dimensões mas com valor negativo para a dimensão social (-0.382) e positivo para a dimensão académica (0.365). Para todos os efeitos, esse item foi mantido por não violar a consistência teórica, bem como pelo facto de não prejudicar a fiabilidade do questionário já que para a amostra dos alunos respondentes ($n = 222$) ambas as dimensões revelaram índices bons ($\alpha_C > 0.8$) (Pestana & Gageiro, 2008). Globalmente, a escala apresentou-se válida e com fiabilidade boa e, portanto, foi contemplada na sua totalidade para os resultados apresentados.

No terceiro grupo do questionário, os alunos identificam as suas perceções relativamente às concepções de educação física que preferem e preterem, bem como as que associam às suas aulas de educação física, de acordo com o instrumento desenvolvido por Carreiro da Costa, Diniz, Carvalho, e Onofre (1996). Assim, os alunos num primeiro momento deviam ler os textos, cada um representativo das principais concepções de educação física definidas por Crum (1993a), ou seja, o

primeiro texto orientava-se sob uma visão recreacionista, o segundo sob uma visão biologista, e o terceiro sob uma visão académica. Após lerem o texto os alunos identificavam com o número “1” o texto que melhor representava a sua preferência em relação a como as aulas de educação física deveriam ser, até ao número “3” para o texto que mais se afastasse dessa preferência. O quarto grupo de respostas deriva de outra componente do questionário usado por Pedroso (2004) e solicitava aos alunos que identificassem os seus objetivos de participação, ordenando-os por prioridade de preferência, respondendo igualmente às grandes dimensões de agenda social relativamente ao que pretendem alcançar com a sua participação nas aulas de educação física. Mais concretamente, os alunos identificavam de “1” a “7”, sendo “1” o mais importante, os objetivos de “aprender”, “praticar desporto”, “ter mais saúde”, e “ter boa nota” - enquadrados na dimensão académica por representarem diferentes finalidades explanadas nos Programas Nacionais de Educação Física e decorrentes do quadro teórico de Allen (1983, 1986) -, e “divertir”, “conviver” - enquanto objetivos de socialização unicamente reportados à literatura sobre a agenda social dos alunos -, acrescentando-se ainda a possibilidade de os alunos definirem outras prioridades num campo dedicado a “outros” abrindo a possibilidade de os alunos explicitarem que outros objetivos teriam. Em particular, sobre este quarto grupo ao nível da possibilidade de os alunos identificarem outros objetivos diferentes dos apresentados, foi definida uma categorização decorrente de uma análise de conteúdo à base de dados do estudo de Castro, Costa, e Onofre (2010), emergindo daí que as respostas dos alunos podiam ser codificadas em grandes blocos mais facilmente interpretáveis, nomeadamente em outros objetivos “recreativos” (e.g. “brincar nas aulas”), “sociais” (e.g. “falar com os colegas”), de “desenvolvimento da saúde” (e.g. “melhorar a condição física”), “académicos” (e.g. aprender técnicas específicas), e “burocráticos” (e.g. “não ter falta”). Seria portanto com base no cruzamento do segundo, terceiro e quarto grupos que seria conduzida a seleção dos alunos a observar em aula. Finalmente, no quinto grupo, desenvolvido para o estudo de Onofre (2000), os alunos partilhavam as suas perceções sobre a turma em termos coletivos, de modo a recolher um indicador sobre a qualidade da participação dos colegas nas aulas como reflexo da qualidade de ensino pelos professores. Este grupo era apresentado sob a forma de uma escala de avaliação de 6 pontos, variando entre “1” (Nunca) e “6” (Sempre), para os seis itens apresentados. Este quinto grupo foi analisado para a sua validade fatorial e para a sua consistência interna (anexo T). Assim, para a amostra global dos alunos, que representava um rácio de 37 casos por item ($n=222$) altamente favorável à correção da estrutura fatorial latente (Costello & Osborne, 2005), considerando a ausência de normalidade multivariada deste grupo evidenciada no teste *Kolmogorov-Smirnov* com o *p-value* para todos itens a ser igual a 0.000 (Maroco, 2010) (cf. anexo T), e com um nível aceitável de KMO (0.765), e de valor significativo no teste de esfericidade de *Bartlett* ($p\text{-value} = 0.000$) (Hill M. & Hill A., 2009; Pestana & Gageiro, 2008; Maroco) foi possível conduzir o estudo fatorial. Este estudo, atendendo aos mesmos critérios e considerações anteriormente enunciados, foi conduzido pelo método de extração *Principal Axis Factoring* e com

rotação oblíqua pelo método *Direct Oblimin* (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan, 1999) e revelou alguns itens abaixo do valor-critério de 0.4 para as comunalidades (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan), emergindo um único fator suportado pela conjugação do critério *Kaiser* ($Eigenvalue = 2.017$) com o teste *Scree Plot* (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan; Hill M. & Hill A.; Maroco) a explicar 33.624 da variância total. Nesse fator único todos os itens saturaram acima do valor-critério de 0.3 (Costello & Osborne; Fabrigar, Wegener, McCallum, & Strahan) já que o valor mais baixo se fixou em 0.405 para o quarto item sobre a competência da turma nas atividades propostas. Com base neste conjunto de resultados entendeu-se que os itens com valores baixos de comunalidades seriam todos considerados para se conduzir a análise da consistência interna pelo método de *alpha de Cronbach*. Este teste confirmou a possibilidade de se manterem todos os itens já que a consistência se apresentava aceitável ($\alpha C = 0.728$) (Pestana & Gageiro) sem indicação de que a extração de qualquer item melhorasse esses valores e com todos os itens a associarem-se entre os 0.339 e os 0.605 com o total da escala.

Com o instrumento validado o processo de recolha foi iniciado no primeiro período letivo, dando prioridade às turmas que seriam observadas, e com as restantes a serem inquiridas durante o segundo período. Após contactar cada professor do grupo para indicar a turma e o momento em que a aplicação levantaria menos problemas ao seu planeamento letivo, o investigador dirigiu-se a cada turma no horário combinado com o respetivo professor com o questionário em formato papel e com canetas para os alunos procederem ao preenchimento. A cada turma foi prestado um esclarecimento inicial para assegurar que as respostas permaneceriam anónimas, que apenas se deviam reportar ao presente ano letivo e portanto ao seu professor na altura, e que nenhuma resposta era certa ou errada nem servia para avaliação dos alunos ou do professor, solicitando-se por isso a honestidade do preenchimento e procurando-se proporcionar um clima favorável ao processo em curso. Cada turma teve 15 a 20 minutos disponíveis para finalizar o questionário, fazendo-o sempre na presença do investigador e num clima favorável ao desenrolar do processo.

Passando a esclarecer os procedimentos para analisar os dados relativos a cada dimensão de amostra, começa-se por referir os que se associam ao total de alunos. Lembra-se que esta amostra pretende refletir a dimensão coletiva dos alunos da escola, embora apenas se possa assumir essa representação para o nível do Ensino Secundário, para cruzar com os dados relativos ao trabalho colaborativo do grupo disciplinar. Neste sentido, as disposições dos alunos são apresentadas como uma variável associada às restantes analisadas para o coletivo de docentes, nomeadamente ao nível individual. Mais concretamente, os resultados sobre as disposições dos alunos alcançaram-se pela análise dos quatro grandes grupos de resposta ao questionário aplicado, ou seja, relativamente às intenções de participação, às conceções de educação física valorizadas e percecionadas, aos objetivos de participação valorizados, e à participação percebida da turma.

Estas variáveis foram analisadas em termos de estatística descritiva, em função das suas medidas de tendência central e de dispersão, assumindo-se que os dados estatísticos descritivos seriam suficientes e ajustados aos propósitos enunciados para este estudo durante o segundo capítulo desta parte.

Por outro lado, esta situação já não se aplica aos resultados oriundos dos alunos pertencentes às diferentes ecologias de aula analisadas dado que foi necessário conduzir um método empírico (Crawford & Impara, 2001) para se proceder à seleção dos alunos a observar como representativos de diferentes orientações de agenda social, processo esse equivalente ao que foi aplicado com os dados do questionário dos professores sobre as suas disposições de negociação. Especificando, com base nos resultados da escala de intenções de participação na ecologia da aula, as médias das dimensões social e académica entraram como variáveis para identificar agrupamentos de alunos representativos de diferentes orientações de agenda social. Este processo de classificação por análise de *clusters* seguiu os mesmos critérios e métodos usados para os professores de acordo com as orientações de Maroco (2010), ou seja, uma exploração inicial do conjunto de soluções mais comum com os três métodos hierárquicos definidos, para seguidamente confirmar cada uma das soluções com um método não hierárquico a fim de selecionar a solução mais adequada. Embora a análise tenha sido conduzida para cada turma, os seus resultados são idênticos pelo que a descrição seguinte se aplica para os alunos do envolvimento “integrador” e “não integrador”. Com base na análise exploratória pelos métodos *Nearest Neighbour*, *Furthest Neighbour*, e *Ward*, fixando a medida de semelhança por defeito *Squared Euclidean Distance*, o dendograma e o gráfico derivado da variação dos coeficientes de aglomeração apontavam consistentemente para uma variação de três a cinco agrupamentos de alunos. Nesse sentido, conduziu-se uma análise confirmatória recorrendo ao método não hierárquico *k-mean*, com a *Simple Euclidean Distance* como medida de semelhança, para identificar qual seria melhor atendendo à distribuição dos casos pelos *clusters*, ao teste *ANOVA*, e pela distância entre os centros dos agrupamentos finais. Rapidamente se percebeu que as soluções a quatro e cinco agrupamentos seriam excessivas por se encontrarem aglomerados redundantes, i.e. demasiado próximos uns dos outros e portanto reveladores de um perfil comum, mesmo considerando o nível de significância da *ANOVA* (anexo U). A respeito particular deste teste, Maroco esclarece que para uma análise de *clusters* o valor de significância pode não ser o mais relevante dado que os agrupamentos são definidos para potenciar as suas diferenças, sugerindo que pode ser mais discriminante para a análise o(s) maior(es) valor(es) de *F* por indicar(em) a variável que estará a provocar a diferença entre os agrupamentos. Com efeito, para qualquer das soluções previamente identificadas, o valor de significância do teste *ANOVA* foi sempre nulo, sugerindo a diferença significativa entre grupos em qualquer das soluções analisadas. Conjugando à convergência de agrupamentos que poderiam traçar um mesmo perfil o facto de se começarem a fazer representar cada vez mais por alunos isolados, fixou-se a confirmação na solução a três *clusters* para ambas as turmas. Desta forma, cada agrupamento traduzia uma classe

representativa de agenda social, sempre distanciados entre si em mais de um ponto escalar e com a dimensão académica a revelar maior importância para a diferenciação dos *clusters* (tabela 21). Assim, os perfis coincidiram em parte com o padrão reportado por Allen (1983), nomeadamente na existência de um perfil extremo e de um perfil híbrido. Mais concretamente, o perfil extremo, categorizado como “académico”, revelava um centro académico bastante afastado do centro social em cerca de quatro pontos escalares para qualquer dos envolvimento. O perfil híbrido aqui encontrado revelava uma orientação tendencialmente académica, e por isso apresentando o termo académico em primeiro lugar na sua designação de “híbrido académico-social”, onde os centros académico e social se distanciavam em apenas cerca de um ponto escalar. O novo perfil, comparativamente aos encontrados por Allen, foi categorizado como “moderadamente académico” por revelar uma posição intermédia entre os outros dois, nomeadamente porque a diferença entre os centros académico e social rondava os dois pontos escalares. Cada perfil emergente apresentava ainda uma tendência semelhante à reportada por Allen no respeitante à distribuição de alunos, ou seja, um agrupamento caracterizado pela maioria de alunos e portanto de tendência geral (neste caso o académico para ambos os casos) e dois agrupamentos mais particulares onde se incluíam menos alunos, tal como se pode constatar na tabela 20.

Tabela 20 - Caracterização estatística e categorização dos perfis de participação emergentes nas percepções dos alunos

Perfil Professor	Perfil Aluno	Híbridos Académicos-Sociais	Moderadamente Académicos	Académicos
	Dimensão			
Integrador	Social ($F(21) = 16.692$, $p\text{-value} = 0.000$)	2.57	3.17	1.61
	Académica ($F(21) = 22.279$, $p\text{-value} = 0.000$)	3.93	5.17	5.33
	Distribuição dos casos	5	2	17
Não Integrador	Social ($F(20) = 10.420$, $p\text{-value} = 0.000$)	3.11	2.03	1.91
	Social ($F(20) = 48.623$, $p\text{-value} = 0.000$)	3.83	4.40	5.51
	Distribuição dos casos	3	5	15

4.2.1.6 A Seleção dos Alunos como Representativos da Globalidade da Escola e da Especificidade da Turma nas Ecologias de Educação Física

Com base nos pressupostos enunciados e processos desencadeados percebe-se a diferenciação em termos de complexidade na seleção dos alunos para cada nível de análise, mormente a coletiva e a específica das turmas. Assim, para a amostra global dos alunos constituída por uma turma do Ensino Secundário de cada professor, os respetivos pressupostos de seleção foram imediatamente

aplicados alcançando uma amostra de 222 participantes, num total de 10 turmas com uma de cada professor do grupo disciplinar (tabela 21).

Tabela 21 - Distribuição demográfica geral dos alunos inquiridos

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso Secundário
N	222	222	222	222
Média (DP)	16.28 (1.00)			
Mediana	16.00	Feminino	11º	Artes
Moda	17	Feminino	12º	Ciências
Mínimo	14		10º	
Máximo	18		12º	

Aprofundando os dados da tabela 21, no total de alunos 115 (51.8%) eram raparigas e os restantes rapazes, a maioria (82, 36.9%) era do 12º ano, seguindo-se os do 10º (76, 34.2%) e com menor expressão os do 11º (64, 28.8%), distribuindo-se preferencialmente pela área vocacional de Ciências (95, 42.8%), seguida em *ex-aequo* pelas de Economia (46, 20.7%) e de Humanidades (46, 20.7%), e com a menor expressão pelos alunos de Artes (35, 15.8%). Este total de alunos relaciona-se com os respetivos professores⁸⁷ de acordo com a tabela 22.

Tabela 22 - Distribuição demográfica dos alunos por docente

Professor	Ano de Escolaridade ^c	Curso	N (%)	Género n (%)		Idade Média (DP)
				Fem.	Masc.	
Integ ^{a,b}	10º	Ciências	23 (10.4)	10 (43.5)	13 (56.5)	15 (0)
Ess. Int. 1	12º	Economia	19 (8.6)	9 (47.4)	10 (52.6)	17 (0)
Ess. Int. 2	11º	Artes	19 (8.6)	15 (78.9)	4 (21.1)	17 (1)
Ess. Imp. 1	12º	Artes	16 (7.2)	9 (56.2)	7 (43.8)	17 (0)
Ess. Imp. 2	11º	Ciências	22 (10.0)	4 (18.2)	18 (81.8)	16 (1)
Ess. Imp. 3	10º	Economia	27 (12.2)	8 (29.6)	19 (70.4)	15 (1)
Hífb-Parcial1	10º	Ciências	25 (11.3)	14 (56.0)	11 (44.0)	15 (0)
Hífb-Parcial2	11º	Humanidades	23 (10.4)	12 (52.2)	11 (47.8)	16 (0)
Hífb-Parcial3	12º	Ciências	24 (10.9)	17 (70.8)	7 (29.2)	17 (0)
Hífb-Total ^b	12º	Humanidades	23 (10.4)	17 (73.9)	6 (26.1)	17 (0)
Total	10º = 3 (33)					
n (%)	11º = 3 (30)		221 (100)	115 (52.0)	106 (48.0)	
	12º = 4 (44)					
	Sec. = 10 (35.7)					

Nota:

^a Corresponde ao Coordenador.

^b Corresponde aos professores selecionados para estudar o microssistema da ecologia da aula.

^c A percentagem nesta coluna reflete o nível de representação do total de turmas de cada ano de escolaridade no contexto da escola participante, ou seja, no 10º havia um total de 9 turmas, no 11º um total de 10 turmas, e no 12º um total de 9 turmas. No total do Ensino Secundário havia 28 turmas.

⁸⁷ De modo a respeitar a condição ética de confidencialidade, os professores são identificados de acordo com o seu perfil de negociação do sistema social dos alunos, decorrendo do processo de análise ao questionário das disposições de negociação dos professores.

No respeitante às amostras de cada turma, o cruzamento dos pressupostos de seleção com a análise *clusters* conduzida sobre as intenções de participação dos alunos levou à seleção de seis alunos em cada uma das turmas, ou seja, observaram-se dois alunos de cada um dos três perfis. Adianta-se apenas que de modo a precaver a ausência de algum aluno selecionado houve ainda necessidade de identificar casos suplentes que pudessem substituir os alunos efetivos sem prejuízo de representação do perfil de agenda social correspondente. Assim, para cada envolvimento ecológico de educação física, foram identificados os alunos com disposições de participação mais consistentes, consistência essa alcançada pelo cruzamento das suas intenções de participação, concepções de educação física preferidas e preteridas, e objetivos de participação mais valorizados contabilizando as três primeiras escolhas para o efeito. Atendendo à importância que este elemento de consistência tomou para o processo de seleção será pertinente esclarecer de forma mais concreta o seu significado operacional para cada perfil. Esta importância deriva das evidências encontradas por Allen (1983) sobre como cada classe de alunos desencadeava estratégias de participação no sentido de materializar um dos dois grandes objetivos de participação, estabelecendo-se intrinsecamente desta forma que a seleção dos alunos para este estudo não devia assentar unicamente na classificação decorrente da análise à escala de intenções de participação para a ecologia da aula. Com base nessa premissa, acrescentou-se a assunção de que as concepções curriculares de um aluno com uma determinada orientação de agenda social devem ir no mesmo sentido. Assim sendo, a definição de consistência começou a ser operacionalizada a partir do perfil académico (Ac.) por representar um extremo e por isso mais fácil de estabelecer. A partir daí seria mais evidente a diferença para os restantes perfis. Nesta lógica, a consistência das disposições de um aluno classificado como académico seria caracterizada por uma preferência da concepção académica e rejeição da concepção recreacionista, e uma valorização única de objetivos de participação académicos, em especial priorizando dentre desses a aprendizagem. Sinteticamente, todos os elementos de análise deviam revelar uma expressão máxima de orientação para a aprendizagem e uma expressão mínima de elementos de socialização. Poder-se-ia discutir aqui que o objetivo de alcançar uma boa nota seria igualmente válido caso se revelasse como a primeira escolha dos alunos ao nível dos seus objetivos. A este respeito, dentro da dimensão académica, assumiu-se um *continuum* iniciado pela aprendizagem como expressão máxima, seguido pelos desejos de ter boa nota, de melhoria da saúde, e de prática desportiva enquanto limite inferior. Esta ideia, sendo suscetível de discussão, contempla de forma fundamental o modelo original de Doyle (1986, 2006) bem como as evidências reportadas por Tousignant e Siedentop (1983) que, no conjunto, estabelecem claramente esta lógica de continuidade na participação dos alunos em que o professor deve procurar promover níveis superiores de envolvimento com a matéria só possíveis quando o aluno se orienta intrinsecamente com o desejo de aprendizagem. Quanto ao perfil moderadamente académico (Mod. Ac.), a sua consistência deveria ser caracterizada pela maior relevância dos elementos de orientação académica, sem que isso implicasse necessariamente uma

rejeição de elementos de socialização, bem como não se revelasse uma absoluta preferência pela aprendizagem como objetivo de participação. Esta última componente da definição articula-se estreitamente com a ideia de continuidade dos objetivos de participação dos alunos. Por último, o perfil híbrido académico-social (Híb. Ac.-Soc.) devia-se caracterizar por uma tendência para elementos de orientação académica mas em que a expressão de socialização se mantivesse presente de forma não prioritária mas expressiva ao nível das conceções e dos objetivos de participação.

Partindo de definição de consistência reportada, o cruzamento de dados para a turma analisada no envolvimento integrador resultou na seguinte distribuição e respetiva caracterização (tabela 23).

Tabela 23 - Distribuição, características e identificação dos alunos analisados no envolvimento integrador

Perfil	Aluno	Gênero Idade	Intenções		Conceção		Objetivos Prioritários		
			Soc.	Ac.	+	-	1º	2º	3º
Híb. Ac.- Soc.	8	Masc 16	3.50	3.50	Biologista	Recreacionista	Passar	Praticar	Saúde
	10 (E)	Fem 15	2.00	4.50	Acadêmico	Biologista	Praticar	Conviver	Aprender
	13 (S)	Masc 15	3.17	3.50	Acadêmico	Biologista	Divertir	Praticar	Saúde
	24 (E)	Masc 15	2.50	4.50	Acadêmico	Biologista	Praticar	Aprender	Divertir
	26 (S)	Masc 15	2.67	3.67	Biologista	Recreacionista	Aprender	Praticar	Saúde
Mod. Ac.	6 (E)	Masc 15	3.83	5.17	Biologista	Acadêmico	Praticar	Saúde	Aprender
	14 (E)	Fem 15	2.50	5.17	Acadêmico	Recreacionista	Praticar	Saúde	Aprender
Ac.	1	Fem 15	1.67	4.83	Acadêmico	Biologista	Praticar	Aprender	Saúde
	2	Fem 15	1.00	5.83	Acadêmico	Recreacionista	Saúde	Praticar	Aprender
	3	Masc 14	2.00	5.33	Biologista	Recreacionista	Praticar	Saúde	Conviver
	5	Masc 16	1.33	5.17	Biologista	Recreacionista	Praticar	Aprender	Saúde
	7	Fem 15	1.83	5.33	Biologista	Acadêmico	Saúde	Divertir	Conviver
	11 (E)	Fem 15	1.50	4.67	Acadêmico	Recreacionista	Aprender	Praticar	Saúde
	12 (S)	Fem 15	1.83	5.33	Acadêmico	Recreacionista	Aprender	Saúde	Praticar
	15	Masc 14	1.67	5.00	Acadêmico	Biologista	Aprender	Saúde	Praticar
	17	Masc 15	1.50	5.17	Biologista	Recreacionista	Praticar	Saúde	Aprender
	19	Masc 15	1.33	4.83	Acadêmico	Recreacionista	Passar	Praticar	Conviver
	20 (E)	Masc 15	1.33	6.00	Acadêmico	Recreacionista	Aprender	Praticar	Saúde
	21	Fem 15	2.17	5.67	Acadêmico	Recreacionista	Saúde	Aprender	Praticar
	22	Fem 15	2.17	5.17	Acadêmico	Recreacionista	Saúde	Praticar	Aprender
	23 (S)	Fem 14	1.33	5.33	Acadêmico	Recreacionista	Aprender	Saúde	Praticar
	25	Masc 15	1.83	5.33	Acadêmico	Recreacionista	Praticar	Saúde	Aprender
	27	Masc 15	1.83	5.67	Biologista	Recreacionista	Praticar	Aprender	Divertir

Legenda: Nas concepções o sinal “+” identifica a que foi preferida como modelo de educação física, enquanto o sinal “-” identifica a que foi rejeitada como modelo de educação física. Os alunos identificados com (E) são os alunos selecionados como efetivos, enquanto os alunos identificados com (S) foram mantidos como suplentes.

Com base na tabela 23 em que se identificaram todos os casos potenciais de alunos com disposições consistentes, selecionaram-se então dois alunos de acordo com os pressupostos anteriormente enunciados, ou seja, dois alunos de cada classe, se possível diferenciados entre si pelo gênero. Para esta turma não foi possível contudo selecionar em todas as classes alunos suplentes embora em todas houvesse a possibilidade de cumprir integralmente as condições de seleção para os alunos efetivos. No final do processo foram retidos para observação seis alunos

efetivos (dois de cada classe) e quatro alunos suplentes (classe moderadamente acadêmica não representada a este nível) cujas principais características constam na tabela 23.

Este processo foi então replicado para o envolvimento não integrador. Todavia, tomando por referência a definição de consistência de cada classe, os alunos desta turma revelaram menos consistência nas suas disposições levando a concessões para que a seleção pudesse ser conduzida, tal como evidencia a identificação de casos potenciais e de casos selecionados para efetivos e suplentes apresentados na tabela 24. No final deste processo foram retidos seis alunos efetivos (dois de cada classe) e cinco suplentes (classe híbrida acadêmica-social com apenas um representante) conseguindo-se apenas a diferenciação de rapazes e raparigas para a classe moderadamente acadêmica.

Tabela 24 - Distribuição, características e identificação dos alunos analisados no envolvimento não integrador

Perfil	Aluno	Gênero Idade	Intenções		Conceção		Objetivos Prioritários		
			Soc.	Ac.	+	-	1º	2º	3º
Híb. Ac.- Soc.	11 (E)	Masc 17	3.00	3.33	Biologista	Recreacionista	Passar	Outros - Saúde	Saúde
	16 (S)	Fem 17	3.00	4.50	Acadêmica	Recreacionista	Praticar	Saúde	Passar
	24 (E)	Masc 18	3.33	3.67	Acadêmica	Recreacionista	Praticar	Saúde	Divertir
Mod. Ac.	7 (S)	Fem 17	2.33	4.00	Acadêmico	Biologista	Praticar	Saúde	Aprender
	13 (E)	Masc 17	1.67	4.83	Acadêmico	Recreacionista	Saúde	Aprender	Praticar
	14	Masc 17	2.33	4.33	Biologista	Recreacionista	Praticar	Saúde	Divertir
	17(E)	Fem 17	1.67	4.33	Acadêmico	Recreacionista	Praticar	Saúde	Aprender
	23 (S)	Masc 17	2.17	4.50	Acadêmico	Recreacionista	Passar	Saúde	Aprender
Ac.	2	Fem 17	1.67	5.50	Biologista	Recreacionista	Praticar	Aprender	Saúde
	3	Fem 17	1.67	5.67	Biologista	Recreacionista	Praticar	Saúde	Aprender
	4 (E)	Fem 17	1.33	5.50	Acadêmica	Recreacionista	Aprender	Praticar	Saúde
	5	Fem 18	1.33	5.50	Recreacionista	Biologista	Praticar	Saúde	Passar
	8	Fem 17	1.83	5.50	Biologista	Acadêmica	Saúde	Passar	Conviver
	9	Fem 17	1.50	5.67	Acadêmica	Biologista	Praticar	Saúde	Aprender
	10 (S)	Fem 17	1.67	5.33	Acadêmica	Recreacionista	Saúde	Praticar	Aprender
	12	Masc 17	2.00	5.17	Biologista	Recreacionista	Passar	Praticar	Aprender
	15	Fem 17	2.33	5.50	Acadêmica	Biologista	Passar	Praticar	Saúde
	18	Fem 16	1.50	6.00	Acadêmica	Recreacionista	Saúde	Praticar	Aprender
	19 (S)	Fem 17	2.17	5.17	Acadêmica	Biologista	Praticar	Aprender	Saúde
	20	Fem 18	2.83	5.50	Biologista	Recreacionista	Praticar	Aprender	Saúde
	21	Fem 17	2.67	5.17	Acadêmica	Biologista	Praticar	Saúde	Aprender
	22	Fem 17	2.17	6.00	Acadêmica	Recreacionista	Praticar	Aprender	Divertir
	25 (E)	Fem 17	2.00	5.50	Acadêmica	Recreacionista	Praticar	Passar	Aprender

Legenda: Nas concepções o sinal “+” identifica a que foi preferida como modelo de educação física, enquanto o sinal “-” identifica a que foi rejeitada como modelo de educação física. Os alunos identificados com (E) são os alunos selecionados como efetivos, enquanto os alunos identificados com (S) foram mantidos como suplentes.

4.2.2 Captação e Análise das Condições da Ecologia da Aula

Seguindo a linha de justificação sobre a importância de recolher elementos das condições objetivas da ecologia do trabalho colaborativo dos professores, foi igualmente determinante desencadear processos homólogos relativamente à ecologia da aula em que os alunos e os professores atuam para melhor caracterizar especificamente esse envolvimento bem como auxiliar a compreensão da

interação mesossistémica entre os envolvimento em investigação. Nesta linha de argumentação, desencadearam-se da mesma forma procedimentos de recolha por observação e documental cujos produtos originaram dados quantitativos e qualitativos com tratamentos diferenciados que se passam a apresentar.

4.2.2.1 Observação da Ecologia da Aula

O estudo da ecologia da aula é, quase por definição metodológica, um trabalho de observação, descrição e análise dos comportamentos de professores e alunos desencadeados em sala de aula. Por esta razão, concorrente com a necessidade introduzida por Doyle (1979) de que a investigação a este nível se centre sobre os eventos e fenómenos decorridos na sala da aula, a observação é “a” metodologia por excelência para se estudar a qualidade da gestão da aula. De facto, poucos estudos reportados sobre a ecologia da aula de educação física revelam a ausência deste procedimento variando mais os instrumentos que lhe estão associados.

No conjunto desses trabalhos emerge recorrentemente a aplicação de um protocolo de observação desenvolvido por Siedentop (1994b) denominado por *Task Structure Observation System* (TSOS) que permite a quantificação do volume de ocorrências e temporal de comportamentos, por professor e alunos, nos diferentes e diversos episódios que ocorrem durante uma aula ao longo dos sistemas de tarefas de instrução e de gestão. Este protocolo de observação já se demonstrou validado pelos diversos estudos, revelando-se apenas ocasionalmente ligeiras variações ou adendas ao sistema original. Contudo a sua essência é fundamentalmente a mesma, ou seja, a identificação de episódios de aula e consequente categorização, bem como o registo do comportamento de alunos e do professor em cada um desses episódios de acordo com um sistema de categorias definido para esse efeito.

Outra característica geralmente assumida é a dificuldade em usar este protocolo *in loco* pelo que recorrentemente a investigação se socorre da gravação de aulas em formato audiovisual para posterior recolha de dados através do sistema de observação. Não obstante a base do protocolo ser fundamentalmente dedutiva e quantitativa, o sistema original prevê ainda um subsistema de observação por notas de campo o que permite ampliar os registos através de dados qualitativos.

Uma última característica do protocolo refere-se à seleção de diferentes alunos em função das características identificadas, rodando a observação de cada um por blocos de dois minutos (Onofre, 2000). Esta rotação é fundamental quando se pretende fazer uma caracterização da turma para evitar que os dados finais traduzam o comportamento enviesado de um conjunto restrito de alunos, ou até de um aluno em particular. No caso específico deste estudo, este processo de rotação foi protocolizado no sentido de assegurar um equilíbrio de representação das diferentes classes de agenda social dos alunos. Assim sendo, num primeiro bloco de dois minutos era observado um primeiro aluno de uma dada classe (e.g. académico), passando para um primeiro aluno de outra classe no bloco seguinte (e.g. híbrido académico-social), e assim sucessivamente até se completar a

observação sobre todas as classes identificadas com um primeiro conjunto de alunos. Só após se completar a essa primeira rotação por todas as classes é que se passava ao segundo aluno identificado em cada classe reiniciando a filmagem pela mesma ordem. Tomando como exemplo prático os alunos efetivos de cada perfil identificado para a turma do envolvimento não integrador (cf. tabela 24) uma rotação possível é apresentada na tabela 25:

Tabela 25 - Exemplo de rotação de filmagem dos alunos com base nos perfis identificados na turma do envolvimento não integrador

Bloco de rotação	Tempo	Categoria
1º	0min – 2min	Híbrido 1
2º	2min – 4min	Académico 1
3º	4min – 6min	Moderado 1
4º	6min – 8min	Híbrido 2
5º	8min – 10min	Académico 2
6º	10min-12min	Moderado 2
Híbrido 1 = Aluno 11		
Híbrido 2 = Aluno 24		
Moderado 1 = Aluno 13		
Moderado 2 = Aluno 17		
Académico 1 = Aluno 4		
Académico 2 = Aluno 25		

Numa situação de impossibilidade de filmar o aluno efetivo focava-se um dos suplentes da mesma classe, retomando a focagem do efetivo se e quando possível na mesma aula. Este tipo de situações aconteceu algumas vezes devido à gestão pelos professores em que dividiam a turma em espaços diferentes fixando-se a câmara do aluno no espaço principal de aula, ou seja, aquele que estava alocado em rotação de instalações pelo grupo disciplinar. Dada esta opção, antecipou-se a possibilidade de haver uma ausência parcial ou completa de representação de cada classe. Se fosse uma ausência parcial, i.e. ficar apenas disponível um dos alunos representativos, esse seria substituto do seu par aquando da respetiva rotação. Pegando no mesmo exemplo anteriormente dado na tabela 25, se o aluno “híbrido 2” ficasse ausente, e sem possibilidade de recorrer a um suplente, o aluno “híbrido 1” assumiria a posição do seu par, ou seja na primeira e terceira rotações. Caso a ausência de representação fosse total, as classes presentes rodariam na mesma lógica, ou seja, ainda para o mesmo exemplo da tabela 25, se não fosse possível acompanhar alunos “moderadamente académicos” a rotação seguia os mesmos moldes apenas para os “híbridos” e para os “académico” passando de seis blocos de rotação para quatro.

Para este trabalho, a versão adotada de TSOS foi a adaptação desenvolvida por Onofre (2000) em que o autor, para além de ampliar a discriminação relativamente a alguns tipos de tarefas de instrução (e.g. disposição dos alunos durante a informação) e de gestão (e.g. protagonismo das tarefas pelo professor ou pelo aluno), propõe um importante acrescento relativamente à gestão do sistema social pelo professor como um elemento que se considerava em falta e designado de “Sistema de Observação da Gestão do Sistema Social dos Alunos”. Este sistema, ou subsistema consoante a perspetiva com que seja encarado, identifica um conjunto de ações pelo professor orientadas para a promoção de um clima positivo e de manutenção da

disciplina classificadas numa escala de avaliação do tipo *Likert* com quatro pontos referentes à ocorrência dessas ações percebida pelo observador (anexo V)⁸⁸. Recorde-se que o quarto grupo do questionário aplicado aos professores sobre as suas disposições de negociação derivou diretamente deste sistema de observação introduzido por Onofre e que serviu para cruzar com os dados de observação. Nas tabelas 26, 27, e 28 podem-se encontrar as dimensões e categorias de análise do protocolo de observação utilizado.

Tabela 26 – Categorias de codificação para o sistema organização

Dimensão	Subdimensão	Categorias	Subcategorias
Organização	Tarefas de início de aula (registo em notas de campo)		
	Tarefas de chamada (registo em notas de campo)		
	Tarefas de Colocação e recolha do material	Protagonismo	Professor Aluno
		Congruência	Na tarefa
			Fora da tarefa
			Espera
	Tarefas de Formação de grupos	Protagonismo	Professor Aluno
		Congruência	Na tarefa
			Fora da tarefa
			Espera
	Tarefas de Transição	Congruência	Na tarefa
			Fora da tarefa Espera

⁸⁸ A descrição detalhada do protocolo é remetida para anexo mantendo-se o foco naquilo que se consideram as particularidades de aplicação do instrumento.

Tabela 27 - Categorias de codificação para o sistema instrução

Dimensão	Subdimensão	Categorias	Subcategorias
Instrução	Tarefas de introdução das atividades de aprendizagem	Objeto	Conteúdo Cognitivo Conteúdo Motor
		Modalidade de Comunicação	Auditiva
			Visual
			Misto
		Clareza	Implícita
			Parcialmente Explícita
			Explícita
		Disposição	Limitativa
			Favorável
		Responsabilização	Com Questionamento
			Sem Questionamento
	Tarefas práticas de aprendizagem	Congruência	Na Tarefa
			Fora da Tarefa
		Tipo	Cognitiva
			Motora
			Massiva Simultânea
			Massiva Alternada
			Grupos/Tarefa
		Contexto organizativo	Áreas
			Jogo
			Ausência de Supervisão
			Observação
			Feedback
	Tarefas de avaliação final das atividades da aula	Responsabilização	Questionamento
			Avaliação
			Coação
			Responsabilização junto de um aluno não visado
			Na Tarefa
		Congruência	Moderadamente Mais Fácil
			Moderadamente Mais Difícil
			Fora da Tarefa
			Espera
			Deslocamento
	Tarefas de avaliação final das atividades da aula	Disposição	Disposição Limitativa
			Favorável
		Clareza	Implícita
			Parcialmente Explícita
			Explícita
			Com Questionamento
	Tarefas de avaliação final das atividades da aula	Responsabilização	Sem Questionamento
			Disposição Limitativa
	Tarefas de avaliação final das atividades da aula	Disposição	Favorável

Tabela 28 - Indicadores de observação da gestão do sistema social

Dimensão	Indicadores
Disciplina	Explicita as regras de conduta na aula.
	Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.
	Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.
	Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.
	Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.
	Realça os comportamentos apropriados dos alunos.
	Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.
	Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.
	Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.
	Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.
Clima	Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.
	Castiga dos alunos que revelam comportamentos inapropriados.
	Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição.
	Na apresentação das atividades de aprendizagem, refere a sua utilidade para os alunos.
	Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.
	Durante a prática de aprendizagem, acompanha as tarefas de maior complexidade.
	Durante a prática de aprendizagem, acompanha os alunos com maior dificuldade.
	Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.
	Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.
	Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.
	Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.
	Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.
	Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.
	Ajuda os alunos quando estes o solicitam.
	Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.
	Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.
	Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.
	Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.
	Durante a aula, interage com os alunos sobre assuntos pessoais.
	Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.
	Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.
	Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente.
	Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma.

Tendo então definido o instrumento de observação e as suas principais características, tratou-se de identificar que e quantas aulas seriam observadas, para posteriormente proceder à recolha audiovisual de aulas para serem analisadas pelo protocolo e assim conseguir a recolha de dados propriamente dita. Relativamente à seleção das aulas, os estudos da ecologia da aula são bastante diversificados, tendo Silverman, Subramaniam, e Woods (1998) registado o valor mais baixo de duas aulas por professor observado. Outra dimensão de opção situa-se ao nível da distribuição das aulas pelo ano letivo, sendo bastante comum encontrar estudos que optam por concentrar a recolha sobre a unidade de ensino, nomeadamente mas não exclusivamente nos referentes ao modelo de *sport education* (Siedentop, 1994a) como é exemplo um dos mais recentes por Sinelnikov (2007). Conjugando os elementos do posicionamento concetual ao nível da dimensão (micro)temporal em foco, deste leque de opções, e ainda dos constrangimentos logísticos inerentes ao próprio estudo, assumiu-se como valioso e exequível distribuir a recolha pelo ano letivo, observando, para cada professor, duas aulas do segundo período e duas do terceiro período sensivelmente a meio de cada um desses períodos letivos. Esta opção somaria então um total de quatro aulas por professor e turma, sendo que cada aula era desenvolvida em blocos de 90 minutos e que no seu conjunto representavam seis horas de observação de cada professor e respetiva turma. A assunção subjacente a esta opção reporta-se às evidências fundamentais da ecologia da aula, igualmente verificadas para a educação física, sobre a existência de um período inicial de estudo comum entre professores e alunos no início do ano letivo, para posteriormente se entrar numa “rotina” de aula ao longo do ano. Essa rotina só é eventualmente quebrada em momentos específicos de regresso às aulas após um período de paragem (e.g. férias letivas) ou de fim de época letiva tradicionalmente mais sobrecarregada de exigências avaliativas e de tensão entre a agenda do professor e a agenda dos alunos, e por isso é passível de ser representada por um conjunto de aulas. Em suma, não se procurava identificar padrões sobre momentos específicos do ano letivo mas sim sobre a norma geralmente desenvolvida por professores e alunos com as características identificadas. Adicionalmente, entendeu-se que seria fundamental associar uma ideia orientada sobre o trabalho colaborativo para justificar esta decisão. Assim, a relevância de recolher dados de aulas no mesmo momento do ano letivo para um determinado grupo disciplinar atribuiria mais validade ecológica aos resultados encontrados pois ambos os envolvimentos partiam das mesmas circunstâncias e exigências contextuais decorrentes dos compromissos do grupo disciplinar, especialmente por se encontrarem no mesmo nível de ensino. Nesta lógica, a observação de aulas durante a mesma fase do segundo e do terceiro período do ano, pretende refletir o que será a rotina de aula em função da dinâmica colaborativa do grupo por referência às disposições de negociação dos professores e de participação dos alunos. Importa esclarecer apenas que o processo foi testado especificamente para cada turma gravando uma aula na semana anterior ao início das filmagens para o investigador se familiarizar com a rotação da filmagem pelos alunos, bem como para os alunos se adaptarem à

presença do investigador e das câmaras. Na tabela 29 pode-se encontrar uma caracterização sumária das aulas filmadas por cada envolvimento.

Tabela 29 – Breve caracterização das aulas filmadas por envolvimento

Perfil Professor		Aula 0 (teste)	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
Integrador	Data da recolha	24/2/2012	28/2/2012	9/3/2012	4/5/2012	8/5/2012
	Duração da aula	1h28m	1h24m46s	1h29m43s	1h23m52s	1h29m31s
Não Integrador	Data da recolha	23/2/2012	28/2/2012	8/3/2012	8/5/2012	15/5/2012
	Duração da aula	1h23m	1h17m35s	1h24m54s	1h17m15s	1h21m08s

Com base nestes pressupostos metodológicos, procedeu-se à gravação das aulas referidas com recurso a duas câmaras de vídeo digitais com focos diferenciados. Uma das câmaras era permanentemente direcionada para os alunos de acordo com a rotação estabelecida. A segunda câmara era dedicada ao acompanhamento do professor seguindo-o, inclusivamente se trocasse de espaço, mantendo um plano abrangente de modo a apanhar o máximo possível de alunos. Ambas as câmaras acoplavam ainda uma ligação áudio para um microfone portátil sem fios transportado pelo professor durante toda a aula. O manuseamento das câmaras foi apoiado por uma colaboradora, também em processo de doutoramento e professora de Educação Física que participou ativamente e com bastante disponibilidade. Para a gravação das aulas, as câmaras eram fixadas genericamente num canto do espaço de aula de modo a apanhar o máximo de informação possível no plano focado mas procurando simultaneamente minimizar o impacto no normal decorrer das atividades. Recolhidos os vídeos, esses foram posteriormente editados em computador colocando um sinal sonoro coincidente com ciclos de cinco segundos para facilitar o registo do comportamento dos alunos como descrito no protocolo (cf. anexo V).

Com os vídeos editados procedeu-se à recolha dos dados propriamente dita, decorrendo da aplicação do protocolo de observação. Numa primeira instância, foi desenvolvido um treino de observação para confirmar a fiabilidade inter e intraobservador pelo Índice de Concordância de Bellack (Siedentop & Tannehill, 2000). Este índice é dado pelo quociente entre o total de acordos na observação e o total de registos de observação (soma entre o total de acordos e o total de desacordos) em termos percentuais. Este treino foi conduzido sobre uma aula com 90 minutos, gravada no âmbito do trabalho de outra colega que aplicou o mesmo instrumento no seu estudo e com quem se partilhou as adequações e convenções assumidas no protocolo (cf. anexo V). O processo de treino resultou em índices de fiabilidade sempre superiores a 80% (Siedentop & Tannehill) tanto para com a colega (tabela 30) como para próprio investigador (tabela 31) ao nível dos tipos de categorização conduzidos para efeitos de apresentação e discussão de dados (anexo W).

Tabela 30 - Índices de Concordância Interobservador

		Categoria	Índice de Bellack (%)
Caracterização das categorias relativas aos episódios e tipos de tarefas	Mínimo	Todas as categorias apresentaram o mesmo valor.	100
	Máximo		100
	Média		100
Caracterização da duração das categorias, dos episódios e das tarefas de aula	Mínimo	Organização: Transição Instrução: Avaliação Final das atividades	94.32
	Máximo		100
	Média		98.13
Caracterização da participação do professor e do contexto	Mínimo	Instrução: Introdução/Disposição Limitativa 21 Categorias	50.00 ⁸⁹
	Máximo		100
	Média		94.38
Outras categorias		Instrução: Introdução/Clareza Explícita	66.67 ⁹⁰
Caracterização da participação do aluno	Mínimo	Instrução: Prática/Fora da Tarefa 5 Categorias	81.4
	Máximo		100
	Média		92.87

Tabela 31 - Índices de Concordância Intraobservador

		Categoria	Índice de Bellack (%)
Caracterização das categorias relativas aos episódios e tipos de tarefas	Mínimo	Todas as categorias apresentaram o mesmo valor.	100
	Máximo		100
	Média		100
Caracterização da duração das categorias, dos episódios e das tarefas de aula	Mínimo	Organização: Transição Organização: Grupos Instrução: Objeto Cognitivo/Tarefa Cognitiva	96.68
	Máximo		100.00
	Média		99.21
Caracterização da participação do professor e do contexto	Mínimo	Todas as categorias apresentaram o mesmo valor.	100
	Máximo		100
	Média		100
Caracterização da participação do aluno	Mínimo	Instrução: Prática/Fora da Tarefa 9 Categorias	83.33
	Máximo		100
	Média		95.24

Especificamente sobre o sistema de observação da gestão do sistema social introduzido por Onofre (2000) no protocolo, a fiabilidade foi igualmente confirmada com valores acima dos 80%. Especificamente, para a fiabilidade interobservador na dimensão disciplina alcançou-se 84.62%, enquanto para o clima foi de 80.00%. Ao nível intraobservador, na dimensão disciplina alcançou-se 84.62%, enquanto para o clima foi de 85.00%. Verificando-se assim as condições de fiabilidade dos dados obtidos pelo sistema de observação, e sendo esses dados de natureza quantitativa, procedeu-se à análise dos mesmos por via de estatística descritiva seguindo a mesma lógica para os

⁸⁹ O Índice de Bellack desta categoria deve-se à sua reduzida frequência, considerando que em duas codificações nesta categoria, uma revelou acordo, e a outra um desacordo. Dado que esta tipologia de categorização apresentou uma média de acordo de 94.38% e que 21 das categorias convergiram em 100%, assumiu-se que este valor de 50% podia ser desprezado como significativo.

⁹⁰ O índice de Bellack desta categoria deve-se à sua reduzida frequência, considerando que em três codificações nesta categoria, duas revelaram acordo e a outra um desacordo. Por essa razão assumiu-se que este valor de 66.67% podia ser desprezado como significativo.

processos de análise anteriormente referidos. Assim, cada um dos tipos genéricos de categorização foi analisado partindo da organização apresentada na tabela 32. Importa ainda salientar que os registos qualitativos foram usados para aprofundar os dados quantitativos da ecologia da aula ou os dados gerais do trabalho colaborativo pelo grupo disciplinar numa lógica de narrativa (Armour & Chen, 2012).

Tabela 32 - Organização das variáveis de análise quantitativa da ecologia da aula de educação física das amostras específicas de alunos

Variáveis dos professores	Variáveis dos alunos	Variáveis da ecologia da aula
Perfis de negociação	Perfis de agenda social	Caraterísticas dos episódios e tipos de tarefas
	Turma	Duração das categorias, episódios e tarefas
		Caraterísticas da participação do professor e dos alunos
		Caraterísticas do contexto de aula

4.2.2.2 Documentos de Apoio à Ecologia da Aula

Um último processo de recolha foi conduzido sobre a ecologia da aula com o propósito fundamental de ampliar a caraterização dos alunos com base nas grelhas de avaliação inicial dos professores observados. Este elemento único não foi sujeito a qualquer tipo de análise de conteúdo específica fazendo-se apenas uso dos seus dados para adicionar elementos da turma e dos alunos identificados que pudessem acrescentar ou contextualizar detalhe à interpretação e discussão dos dados recolhidos aquando da observação.

5 Limitações do Estudo

Reconhecendo-se as fragilidades inerentes a qualquer investigação, identificam-se alguns momentos em que possa ser necessário acautelar a análise de alguns resultados.

Em primeiro lugar, decorrendo do volume concetual inerente a este estudo, será provável encontrar-se pontos de articulação concetual mais conseguidos que outros, bem como pode ser possível fazer outra interpretação da interação concetual entre os três grandes modelos teóricos vigentes nesta investigação. Paralelamente, pode-se discutir a desnecessidade assumida de detalhar com mais profundidade os envolvimento analisados, i.e. podem claramente escapar resultados de interesse para os quadros teóricos mais específicos das comunidades de aprendizagem profissional e/ou da ecologia da aula quando a preocupação concetual se concentra mais ao nível da interação dos contextos do que na sua investigação analítica.

De modo mais particular sobre a operacionalização metodológica e concetual do estudo, deve-se reconhecer as cautelas decorrentes dos resultados de validação da escala traduzida relativamente ao Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional, desde logo por não se ter conseguido destacar o caso analisado da amostra que foi usada para a validação da escala, o que é apontado por Crawford e Impara (2001) como um aspeto pouco desejável. Mesmo após a inclusão do grupo disciplinar que serviu de caso a este estudo, não se tendo conseguir valores ideais de amostra para a validação estatística desse instrumento, nomeadamente no que à validade fatorial diz respeito, apenas foi possível assumir a estrutura original pelos indicadores obtidos ao nível da consistência interna.

Finalmente, ainda em relação ao estudo do microssistema do grupo disciplinar, o sistema de categorização não apresentou um estudo de fiabilidade tão detalhado como se conseguiu para a observação da ecologia da aula. Na base desta situação está o facto de que os processos desenvolvidos assentam fundamentalmente numa base qualitativa de análise e discussão decorrente dos processos apresentados a par de um processo rigoroso de triangulação de fontes, dados e métodos. Por esta razão, não foi possível assumir um aprofundamento do estudo quantitativo dos dados referentes a este nível de análise que certamente teria trazido outra dimensão aos resultados apresentados.

Já no referente ao estudo da ecologia da aula, atendendo à relevância que a integração do sistema social dos alunos assumiu para esclarecer a interação mesossistémica entre o grupo e a aula, ao fixar as disposições dos alunos apenas por questionário e sendo esse apenas reportado às suas experiências diretas na sala de aula, ou seja, sem entrevistar esses agentes e sem alcançar elementos exteriores às suas ecologias de educação física, pode-se ter perdido alguma dimensão qualitativa sobre a expressão da sua agenda nas suas aulas e como essa pode ser influenciada pelo trabalho do grupo.

Parte III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta terceira parte tem como principal objetivo revelar os resultados encontrados. Atendendo à extensão de resultados obtidos procurar-se-á dotar esta apresentação de uma organização facilitadora da sua compreensão tanto analítica como global, ao longo de dois capítulos. Assim sendo, partindo da lógica e dos modelos de operacionalização concetual revelados anteriormente, o primeiro capítulo apresentará os produtos revelados pelo grupo disciplinar de educação física e dos alunos questionados para caraterizar o coletivo de professores como comunidade de aprendizagem profissional com destaque para os aspetos que facilitam a negociação do sistema social dos alunos. Esse capítulo será subdividido na análise dos resultados referentes aos constructos do modelo bioecológico, começando por apresentar caraterísticas coletivas do grupo, prosseguindo pelo contexto do grupo disciplinar estudado, fechando nos processos inerentes à dinâmica departamental. A dimensão temporal apresenta-se transversal às restantes dimensões pelo que essa será a única diluída entre os três subcapítulos.

O segundo capítulo contemplará os resultados de professores e alunos em relação à ecologia da aula subdividindo-se pelas unidades integradas analisadas, ou seja, o estudo de ecologias mais e menos integradoras do sistema social dos alunos como ponto de articulação da expressão pedagógica do trabalho colaborativo do grupo disciplinar dos respetivos docentes. Para cada uma dessas unidades entra-se pelo seu contexto ecológico, prosseguindo para as caraterísticas dos alunos, e finalizando nos processos de gestão da aula.

1 O Grupo Disciplinar de Educação Física como Comunidade de Aprendizagem Profissional Facilitadora de Pedagogias Integradoras

Neste primeiro capítulo pretende-se esclarecer os aspetos que caracterizam as dimensões emergentes no trabalho colaborativo que facilitam a gestão da ecologia da aula do grupo disciplinar de educação física analisado, em função das grandes propriedades do modelo bioecológico. Assim sendo, a apresentação do grupo disciplinar será permanentemente efetuada a partir de uma referência coletiva dos professores, sustentada por uma integração entre os diferentes tipos de produtos gerados pelos instrumentos usados, nomeadamente os questionários aos professores e aos alunos, a entrevista ao Coordenador, os documentos recolhidos e as observações das interações coletivas. Esta integração permite que o quadro conceitual que define a dinâmica deste grupo reflita o contributo geral do conjunto das fontes, sem deixar de potenciar as particularidades que decorrem de cada um dos instrumentos.

De modo a permitir uma compreensão integral de como este grupo disciplinar funciona, começa-se por apresentar o perfil emergente nos resultados para posteriormente se poder destringir cada um dos elementos apresentados nesse perfil.

1.1 Perfil do Trabalho do Grupo Disciplinar de Educação Física – A Integração da Agenda Social dos Alunos pela Comunidade de Aprendizagem Profissional

Para caracterizar o perfil deste grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional facilitadora da integração da agenda social dos alunos (figura 14) é inevitável estabelecer a elevada dinâmica e complexidade tanto da forma como cada propriedade se expressa individualmente, como do modo como as propriedades interagem na facilitação da gestão da aula com a finalidade de promoção do sucesso curricular dos alunos. Este propósito tem, na sua base, as decisões coletivas, sendo operacionalizado a partir de diferentes níveis processuais, contextuais, e temporais que se articulam com a gestão das características coletivas do grupo através do alcance da ecologia da aula.

O tempo, estando integrado nas restantes propriedades, emerge neste perfil com uma função específica de organização e articulação de diferentes fases que, no seu todo, evidenciam a expressão completa de escalas micro, meso e macrotemporais. A articulação destas escalas é crítica para o grupo disciplinar no sentido em que conjuga e delimita os blocos temporais que suportam a articulação vertical do currículo de educação física dos alunos nesta escola. **Esta articulação vertical, sendo claramente suportada pelas restantes propriedades, apresenta-se organizada em dois grandes espirais macrotemporais numa lógica de progressão no currículo e nas**

aprendizagens – a organização plurianual de articulação do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, e a organização plurianual de cada um desses níveis de escolaridade. A escala macrotemporal também enquadra o ano letivo em curso, que, no caso em estudo, tem uma duração superior à do calendário escolar na medida em que se inicia no final do ano letivo anterior com a sua preparação. Paralelamente é possível o início da atividade letiva antes do estabelecido oficialmente, tal como se projetou no ano letivo em que se acompanhou a atividade do grupo. No período correspondente ao ano letivo integram-se os blocos mesotemporais que, tendo objetivos e características específicas parcialmente independentes do calendário escolar, revelam a sequência e a ciclicidade das diferentes etapas que se desenvolvem no dia-a-dia dos professores a nível microtemporal. **As etapas mesotemporais, seguindo a linha macrocronológica do ano, podem-se assim definir como de preparação, organização coletiva e introdução de novos colegas; diagnóstico/monitorização/certificação encadeando com o ajuste coletivo; gestão do sucesso; e dinamização da escola.** Outro aspeto emergente na propriedade temporal direciona-se para as questões de articulação vertical do currículo relativamente à dinâmica entre o passado e o futuro. Concretamente, **as decisões e compromissos alcançam blocos do ano letivo em curso - futuro a médio prazo - e para os anos letivos subsequentes numa lógica de (articulação de) ciclos - futuro a longo prazo.** Estas decisões suportam-se sempre nas aprendizagens dos alunos - passado a médio prazo - ou na experiência acumulada e discutida pelo coletivo - passado a longo prazo.

A propriedade central para a delimitação desses blocos temporais é claramente o processo de trabalho colaborativo, destacando-se a forma e o conteúdo das atividades. **Mais especificamente, o trabalho colaborativo dos professores apresentou-se sob quatro grandes tipologias: gestão coletiva; desenvolvimento curricular colaborativo; partilha e produção de conhecimento; e prática social.** Na gestão coletiva, entre os diversos conteúdos de atividades sobressaíram as atividades de escola protagonizadas pelo grupo disciplinar que tenderam a ocorrer no final do primeiro e segundo período e no início do terceiro período. Este último corresponde à organização de um evento que mobiliza não só o mesossistema escolar como o próprio exossistema da comunidade envolvente. Ao longo do ano, a gestão coletiva está permanentemente presente, de modo mais ou menos tácito, através da defesa e afirmação do grupo e da educação física e das atividades de escola dinamizadas pela escola. Outras atividades de menor expressão na gestão coletiva compreendem a avaliação de desempenho, a gestão de recursos para o grupo, e o apoio a questões particulares dos pares do grupo. **Do ponto de vista da facilitação da integração pedagógica, a gestão coletiva surge de forma menos explícita, ao viabilizar fundamentalmente o funcionamento do coletivo.** No que se refere ao desenvolvimento curricular colaborativo, este tipo de atividades apresentou-se como o elemento por excelência de facilitação das práticas pedagógicas. Essa facilitação decorreu das práticas de planeamento coletivo, de intervenção pedagógica partilhada, e da avaliação coletiva e recolha de dados sobre as aulas. A

articulação destas práticas revelou as grandes etapas e fases do ano letivo. Tal como no processo pedagógico em sala de aula, este coletivo desencadeava em todos os períodos, e no final de ano, práticas de avaliação e recolha de dados que se enquadravam em etapas de diagnóstico, monitorização ou certificação, para informar as fases de ajuste coletivo (antes da saída de cada período) e a etapa de preparação (no final do ano anterior) e organização (início do ano em curso) que compreendia ainda a organização e introdução de colegas novos no início do ano. Uma última etapa dizia respeito à gestão do sucesso no final de cada período e inevitavelmente no final do ano letivo. Neste âmbito combinavam-se e introduziam-se orientações de intervenção pedagógica focadas na gestão da avaliação com os alunos, com claros registos de integração do sistema social dos alunos. Relativamente à partilha e produção de conhecimento, surgiram diversas atividades orientadas para o grupo e para a aula. **Em particular, nas atividades de partilha e produção de conhecimento com implicações para as aulas, as discussões de práticas e de resultados, e a produção e partilha de materiais apresentaram especial relevo por facultarem e formalizarem a definição de compromissos coletivos de desenvolvimento curricular colaborativo. Finalmente, as atividades de prática social surgiram nos resultados com uma importante função de regulação afetiva entre os pares do grupo.**

A propriedade contexto também evidenciou a sua importância para facilitar a integração do sistema social dos alunos nas práticas pedagógicas através das relações sistémicas e da tipologia de documentos produzidos e utilizados pelo grupo. Nas relações sistémicas, ao longo do ano tomaram prioridade as que se desenvolviam no sentido do macrossistema ou do mesossistema da escola para o microssistema do grupo disciplinar. Estas relações apresentaram o potencial para estabilizar ou destabilizar o trabalho do grupo e por isso, com possíveis efeitos mais ou menos explícitos em sala de aula. **No entanto, as relações mais prementes ocorriam em cada etapa variando principalmente no seu sentido (da aula para o grupo disciplinar e vice-versa, assumindo um carácter mesossistémico) e na sua dinâmica ecológica (entre a aula e o grupo – mesossistémica - ou no próprio grupo - microssistémica) mas sempre com uma relação estreita com a melhoria das práticas pedagógicas e de facilitação da integração do sistema social dos alunos.** Nos documentos, enquanto objetos de socialização no contexto, ao longo do ano evidenciou-se a influência do Projeto de Educação Física com as decisões e orientações para cada ciclo de escolaridade e da sua articulação, bem como dos produtos que suportam a organização do trabalho como os Programas Nacionais de Educação Física e o Plano Anual de Atividades da Escola onde se inscrevem diversas atividades de desenvolvimento curricular colaborativo. Especificamente nos **documentos decorrentes das atividades de preparação e partilha de materiais, verificaram-se dinâmicas pertinentes para a facilitação da gestão pedagógica na ecologia da aula em que os documentos de instrução do grupo apoiavam o desenvolvimento dos documentos de organização da aula, e os documentos de instrução da aula facultavam elementos para as atividades de discussão de práticas e/ou de resultados.**

Finalmente, nas características coletivas da propriedade pessoa ao longo de todo o ano encontram-se disposições, recursos e características de exigências que direcionam o funcionamento do grupo (de âmbito microssistêmico) sobre a sua própria evolução com vista a melhores práticas pedagógicas (de âmbito mesossistêmico). Assim, nas **caraterísticas específicas que regulam o trabalho do grupo verificou-se que a prática partilhada é a dimensão com menor expressão longitudinal do ponto de vista coletivo, ou seja é fundamentalmente pelo desenvolvimento da visão coletiva, da aprendizagem coletiva, da liderança partilhada, e de uma predisposição para manipular as condições de suporte estruturais e relacionais que o grupo avança num clima de desenvolvimento profissional contínuo e altamente evoluído, com vista à promoção do sucesso dos alunos através da melhoria das práticas pedagógicas.** Algumas destas características destacam-se em momentos específicos do ano letivo pela natureza do processo desenvolvido, de que é exemplo a prática partilhada que se enfatiza essencialmente nos momentos de avaliação partilhada e recolha de dados e no ajuste coletivo. No que se refere às **caraterísticas que articulam o trabalho do grupo com as práticas pedagógicas, destacam-se ao longo de todo ano a disposição e os recursos coletivos para a facilitação da gestão da aula com práticas e compromissos congruentes com a integração do sistema social dos alunos.** Esta orientação de negociação integradora marca a tendência no hibridismo da negociação, que varia entre a imposição e a integração, como forma de harmonizar e regular a diversidade pedagógica inerente ao grupo.

Apresentação dos Resultados

Espiral Plurianual de Articulação Vertical dos Ciclos de Escolaridade (3º Ciclo e Ensino Secundário)													
Espiral Plurianual de Articulação Vertical para o Ciclo de Escolaridade													
Espiral Anual Integrado nos Ciclos Plurianuais													
Mês	Jun-Jul	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	
Período	Terceiro												Terceiro
Etapa Funcional	Preparação	Organização e Integração de novos colegas	Diagnóstico	Ajuste Coletivo	Gestão do Sucesso		Monitorização	Ajuste Coletivo	Gestão do Sucesso	Dinamização da Escola	Certificação e Gestão do Sucesso	Balanco e Preparação	
Alcance	Futuro a Longo prazo	Futuro a Médio e Longo prazo	Passado a Médio prazo	Futuro a Longo prazo	Futuro a Médio prazo		Passado a Médio e Longo prazo	Futuro a Longo prazo	Futuro a Médio prazo	Passado a Longo prazo	Passado a Longo prazo	Passado e Futuro a Longo prazo	
Tipo	Desenvolvimento Curricular Colaborativo	Conhecimento e Desenvolvimento Curricular Colaborativo	Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento	Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento	Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento		Desenvolvimento Curricular Colaborativo	Desenvolvimento Curricular Colaborativo, Conhecimento	Desenvolvimento Curricular Colaborativo, Conhecimento e Gestão Coletiva	Gestão Coletiva	Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento	Desenvolvimento Curricular Colaborativo e Conhecimento	
Gestão Coletiva, Prática Social													
Atividades	Planeamento Coletivo	Materiais, Planeamento Coletivo e Intervenção Pedagógica	Avaliação Coletiva e Formação Contínua	Planeamento Coletivo, Avaliação Coletiva, e Preparação e Partilha de Materiais	Intervenção Pedagógica, Discussão de Resultados e Atividades de Escola		Avaliação Coletiva	Planeamento Coletivo, e Discussão de Resultados	Intervenção Pedagógica, Discussão de Resultados e Atividades de Escola	Atividades de Escola (GEF)	Avaliação Coletiva, Intervenção Pedagógica, e Discussão de Práticas e Resultados	Planeamento Coletivo e Formação Contínua	
Atividades da Escola (Escola e GEF), Afirmação e defesa do GEF/da EF, Socialização entre Pares													
Relações sistémicas	GEF - Aula	GEF - Aula	Aula - GEF	GEF - GEF	Aula - GEF		Aula - GEF	GEF - Aula	Aula - GEF	GEF - Meso/Exo	Aula - GEF	GEF - Aula	GEF - Aula
Macro e Meso – GEF													
Objetos	GEF - Instrução e Organização	GEF - Organização	GEF - Organização	GEF - Instrução	Aula - Instrução		GEF - Organização	GEF – Instrução	Aula - Instrução	GEF - Organização	Aula - Instrução	GEF - Instrução e Organização	
GEF - Instrução (Projeto de Educação Física para Ciclo de Escolaridade e de Articulação Vertical de Ciclos de Escolaridade), e Organização (Programas Nacionais, Plano Anual de Atividades da Escola)													
Pessoa	Liderança e Condições	Visão e Condições	Aprendizagem e Prática	Visão e Liderança	Visão e Liderança		Aprendizagem e Prática	Visão e Prática	Visão e Liderança	Visão e Condições	Aprendizagem, Prática e Liderança	Aprendizagem, Prática e Condições	
													CAP - Liderança, Visão, Condições, Aprendizagem; Ecologia da Aula - Facilitação da Gestão da Aula, Diversidade Pedagógica, Negociação Híbrida - Integração e Imposição

Figura 14 - Perfil do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional facilitadora da integração da agenda social dos alunos

1.2 Características Coletivas do Grupo Disciplinar de Educação Física

Ao entrar na apresentação das características inerentes à propriedade pessoa do grupo disciplinar de educação física como facilitadora de um ensino de qualidade por via de pedagogias integradoras, importa recuperar que todos os peritos consultados referiram este caso como uma referência exemplar a partir da sua perceção pessoal do ideal de trabalho colaborativo, da proximidade aos programas nacionais, e da proximidade ao conceito de comunidades de aprendizagem profissional. Em particular, pegando na justificação unicamente apresentada por um dos peritos consultados, foi destacada a dimensão valores, crenças e visão partilhada⁹¹ como a grande característica deste grupo e que se articula diretamente com a propriedade em evidência. De modo a clarificar esta perceção pelos peritos, e no sentido de responder aos objetivos propostos, apresenta-se de seguida a perceção coletiva do grupo em relação à sua dinâmica colaborativa e às suas disposições de negociação do sistema social. Esta componente da apresentação dos resultados assenta fundamentalmente nos dados dos questionários aplicados aos professores, e à entrevista desenvolvida com o Coordenador (anexo X). Será ainda pertinente esclarecer que, apesar da procura de sistematização da informação pelas grandes propriedades do modelo bioecológico, devido ao seu dinamismo e permanente interação, será inevitável levantar alguns aspetos paralelos ao conteúdo central, como por exemplo, salientar aspetos do contexto, do tempo ou do processo na apresentação das características do grupo relativamente à propriedade pessoa.

1.2.1 Identificação Coletiva como Comunidade de Aprendizagem Profissional

Pegando nas palavras do Coordenador “Para se perceber bem o grupo, é bom recuar uns tempos antes, recuar muito tempo antes. A primeira questão é esta: quando foi?” (entrevista ao Coordenador, p.1) em que se percebe que a história atual⁹² deste grupo apresenta uma escala macrotemporal que remonta a 1989, altura “em que houve direito a programas nacionais por todas as escolas e foi na altura da primeira reforma curricular, no tempo do Roberto Carneiro, e nessa altura houve a aplicação dos programas no terreno” (entrevista ao Coordenador, p.1). Este momento é crítico para a definição presente do grupo pois:

(...) esta escola fez parte das escolas selecionadas para experimentar os novos programas [neste caso relativamente ao de Educação Física], o que quer dizer que, desde esta altura, e nessa lógica de experimentação dos novos programas, houve dezenas e dezenas de ações de formação feitas por nós, quando estávamos na equipa dos programas, às escolas e aos colegas, no sentido de ajudar na aplicação dos programas. Portanto esta escola desde esta altura que anda nisto. (entrevista ao Coordenador, p.1)

⁹¹ Doravante a designação desta dimensão será resumida como “visão”.

⁹² Por “atual” entenda-se a altura em que os dados foram recolhidos, ou seja, no ano letivo 2011/2012.

Embora o Coordenador conheça muito bem a realidade e história do grupo, importa referir que ele tinha presença no coletivo “apenas” há 8 anos e que desde a sua entrada “Tratou-se de ir aperfeiçoando, ir aperfeiçoando as decisões coletivas. O grupo tem uma característica, sempre teve muitas decisões coletivas.” (entrevista ao Coordenador, p.2) reconhecendo assim que teve o seu papel facilitado em relação à dimensão de liderança apoiante e partilhada⁹³ e à dinâmica geral de trabalho colaborativo.

Esta entrada, a partir da perceção do Coordenador, permite então estabelecer um ponto de partida que confirma *a priori* o porquê de este grupo ser uma referência em relação aos critérios de seleção usados. Essa razão está diretamente associada à experiência de trabalho com os programas e ao apoio interno que se foi desenvolvendo com base nessa experiência.

Pegando neste ponto de partida, prossegue-se então para uma análise da perceção global do próprio grupo, com base no Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional aplicado a todos os professores do grupo, no respeitante à sua dinâmica coletiva e colaborativa, recordando-se que variava entre “1” como uma prática de isolamento e “5” uma prática colaborativa. Na tabela 33 é possível identificar que o grupo apresenta a liderança como a dimensão mais valorizada (4.75 ± 0.35), seguida da aprendizagem⁹⁴ (4.50 ± 0.61), depois da visão (4.37 ± 0.46) e das condições⁹⁵ (4.30 ± 0.32) bastante próximas entre si, e finalmente com a prática partilhada⁹⁶ como dimensão mais frágil, sobretudo tendo em conta que a sua média não chega a alcançar os 4 pontos (3.80 ± 0.92). Analisando globalmente o conceito, este grupo disciplinar percebe-se com uma dinâmica muito próxima da definição de comunidade de aprendizagem profissional com 4.37 (± 0.36) pontos em cinco possíveis.

Detalhando algumas perceções pessoais, é possível identificar o professor Ess. Int. 1 como o que perfilha uma opinião menos positiva do grupo (CAP = 3.65), e a professora Ess. Imp. 2 com a opinião mais positiva em todas as dimensões, e consequentemente em relação ao conceito global, como uma comunidade de aprendizagem profissional quase totalmente estabelecida (CAP = 4.88). Nesta análise individual surge também o facto de alguns professores se desviarem da tendência coletiva ao colocarem a prática partilhada como dimensão totalmente estabelecida, como é o caso de Ess. Imp. 1, Ess. Imp. 2, e HP1. Este tipo de diferenças pessoais pode traduzir a diversidade de níveis de participação individual no grupo que, não invalidando a qualidade geral do clima relacional, constituem fatores de conflito “Acho que há aqui pessoas com participações diferentes no grupo e há pessoas que com as suas características pessoais, que por momentos têm

⁹³ Doravante a designação desta dimensão será resumida como “liderança”.

⁹⁴ Doravante usa-se a designação resumida de “aprendizagem” para se fazer referência à dimensão de aprendizagem intencional coletiva e sua aplicação.

⁹⁵ Doravante usa-se a designação resumida de “condições” para se fazer referência à dimensão de condições de suporte.

⁹⁶ Doravante usa-se a designação resumida de “prática partilhada” para se fazer referência à dimensão de prática pessoal partilhada.

participações negativas, que faz com que em alguns momentos o grupo não funcione como já funcionou” (entrevista ao Coordenador, p.4), ou de contribuição diferenciada:

(...) há pessoas que são muito protagonistas, basicamente aquelas pessoas que estão no núcleo duro, não é?
 (...) Depois há outro grupo de pessoas que, penso que é normal, em grande grupo têm pouca iniciativa, mas quando confrontadas como ter de realizar uma atividade ou uma tarefa, têm imensa iniciativa e usam, são competentíssimas. (entrevista ao Coordenador, p.10)

Quer isto dizer que é possível definir este grupo como uma entidade coletiva bastante próxima de uma comunidade de aprendizagem profissional, cujo perfil é marcado fundamentalmente pela liderança, embora com uma aprendizagem também muito saliente, e em que a prática partilhada revela as maiores possibilidades de desenvolvimento coletivo.

Tabela 33 - Dados do Questionário do Departamento Profissional como Comunidade de Aprendizagem Profissional para cada dimensão e para o total da escala por professor e no total de professores⁹⁷

Prof. <i>Média</i>	Dimensão CAP					CAP
	Lid.	Vis.	Apr.	Prát. Part.	Cond.	
Integ.	4.50	4.67	4.60	3.50	4.00	4.29
Ess. Int1	5.00	3.33	3.00	2.50	4.40	3.65
Ess. Int2	5.00	4.33	5.00	4.00	4.20	4.53
Ess. Imp1	4.50	4.33	4.60	5.00	4.40	4.53
Ess. Imp2	5.00	5.00	5.00	5.00	4.60	4.88
Ess. Imp3	4.50	4.33	4.80	3.00	4.60	4.41
HP1	5.00	4.67	4.80	5.00	4.40	4.71
HP2	4.00	4.00	4.40	3.50	3.60	3.94
HP3	5.00	4.33	4.80	3.50	4.20	4.41
HT	5.00	4.67	4.00	3.00	4.60	4.29
Total	4.75	4.37	4.50	3.80	4.30	4.37
<i>Média (DP)</i>	(0.35)	(0.46)	(0.61)	(0.92)	(0.32)	(0.36)

Olhando agora para o mesmo tipo de dados, procura-se discriminar esta perceção coletiva a partir de diferentes tipos de agrupamento dos professores do coletivo de educação física, nomeadamente de acordo com a sua função no grupo, da sua experiência profissional total e no contexto desta escola particular, e ainda das suas orientações de negociação do sistema social dos alunos, cujos resultados se encontram compilados na tabela 34.

⁹⁷ Recorda-se que a designação dos professores corresponde aos perfis de negociação encontrados, ou seja: Integ. – Integrador; Ess. Int. – Essencialmente Integrador; Ess. Imp. – Essencialmente Impositivo; HP – Híbrido Parcial (imposição/integração); HT – Híbrido-Total (todos os formatos de negociação, com prevalência de imposição).

Tabela 34 - Dados do Questionário do Departamento Profissional como Comunidade de Aprendizagem Profissional para cada dimensão e para o total da escala por categoria de professores do grupo disciplinar de educação física

Categoria	Subcat. (n)	Dimensão CAP					CAP Média (DP)
		Média (DP)					
		Lid.	Vis.	Apr.	Prát.	Cond.	
Função no grupo	Coord. (1)	4.50	4.67	4.60	3.50	4.00	4.29
	Lid. (4)	4.50 (0.41)	4.42 (0.32)	4.60 (0.16)	4.25 (0.87)	4.10 (0.38)	4.37 (0.33)
	Op. (5)	4.92 (0.20)	4.33 (0.56)	4.43 (0.79)	3.50 (0.89)	4.43 (0.20)	4.36 (0.40)
	Meia Carr. (4)	4.88 (0.25)	4.58 (0.32)	4.65 (0.44)	3.63 (0.95)	4.50 (0.20)	4.50 (0.26)
Experiência Total	Exp. (6)	4.67 (0.41)	4.22 (0.50)	4.40 (0.72)	3.92 (0.97)	4.17 (0.32)	4.27 (0.41)
	Inic. (5)	4.80 (0.27)	4.33 (0.62)	4.28 (0.81)	3.70 (1.20)	4.52 (0.11)	4.35 (0.45)
Experiência Contextual	Int. (2)	4.75 (0.35)	4.50 (0.24)	4.70 (0.14)	3.50 (0.00)	4.10 (0.14)	4.35 (0.08)
	Av. (3)	4.67 (0.58)	4.33 (0.33)	4.73 (0.31)	4.17 (0.76)	4.07 (0.42)	4.39 (0.40)
	Integ. (1)	4.50	4.67	4.60	3.50	4.00	4.29
Perfil de Negociação	Ess. Int. (2)	5.00 (0.00)	3.83 (0.71)	4.00 (1.41)	3.25 (1.06)	4.30 (0.14)	4.09 (0.62)
	Ess. Imp. (3)	4.67 (0.29)	4.56 (0.38)	4.80 (0.20)	4.33 (1.15)	4.53 (0.12)	4.61 (0.24)
	HP (3)	4.67 (0.58)	4.33 (0.33)	4.67 (0.23)	4.00 (0.87)	4.07 (0.42)	4.35 (0.39)
	HT (1)	5.00	4.67	4.00	3.00	4.60	4.29

Ao colocar-se em evidência a função que os professores desempenham no grupo, constata-se que o Coordenador identifica a visão como dimensão mais desenvolvida (4.67) e a prática partilhada como a de menor desenvolvimento (3.50). A principal convergência neste nível de agrupamento ocorre precisamente em relação à prática partilhada entre o Coordenador e os professores com uma função operacional que atribuem o mesmo nível a esta dimensão. Para os professores operacionais a dimensão mais valorizada é a liderança, apresentando até o valor mais alto do agrupamento (4.92±0.20). Para os professores líderes as dimensões apresentam um equilíbrio de desenvolvimento maior atendendo a que apenas oscilam entre os 4.10 (±0.38) pontos e os 4.60 (±0.16), para as condições e para a aprendizagem enquanto aspetos menos e mais desenvolvidos respetivamente. Estes líderes são os que traduzem o “núcleo duro” identificado pelo Coordenador, onde se incluem os formais como o próprio Coordenador e o Coordenador do Desporto Escolar (HP1), e os informais como a professora Ess. Imp. 2 que era responsável pelas

instalações e a HP2 identificada na entrevista ao Coordenador como uma das grandes líderes na história do grupo. “Aquele trabalho dos colegas mais antigos aqui na escola, a HP2, o HP1, o Ricardo⁹⁸, outros colegas que já saíram, o Pedro, fez com que as coisas aqui sejam muito fortes” (entrevista ao Coordenador, p.2).

Quer isto dizer que, em função da posição que os professores ocupam no grupo, também a sua perceção daquilo que é coletivamente mais desenvolvido tende a variar, apresentando-se diferentes perfis do grupo disciplinar de acordo com estas funções. Esta constatação é relativamente válida para o conceito global em que os professores líderes identificam nível de desenvolvimento do grupo ($CAP = 4.37 \pm 0.33$) semelhante ao dos professores operacionais ($CAP = 4.36 \pm 0.40$), ambos ligeiramente acima do Coordenador ($CAP = 4.29$).

Ao salientar a experiência profissional total, as diferenças são menos evidentes pois tanto para os professores de meia-carreira como para os experientes a liderança é a dimensão mais desenvolvida (meia-carreira = 4.88 ± 0.25 ; experientes = 4.67 ± 0.41) e a prática partilhada é a mais atrasada (meia-carreira = 3.63 ± 0.95 ; experientes = 3.92 ± 0.97). Em ambos os estadios de carreira, as perceções distanciam-se relativamente ao funcionamento coletivo como comunidade de aprendizagem pois os de meia-carreira atribuem 4.50 (± 0.26) pontos e os experientes atribuem 4.27 (± 0.41).

Quando o destaque da experiência passa para a vivência no contexto profissional da escola em que o grupo está inserido, é possível constatar que os professores iniciantes e os intermédios convergem mais entre si do que os professores com uma experiência avançada, sendo que os resultados destes se comparam mais aos dos líderes do grupo. Significa isto que os professores iniciantes e intermédios na escola atribuem maior desenvolvimento à liderança (iniciantes = 4.80 ± 0.27 ; intermédios = 4.75 ± 0.35) enquanto para os professores avançados a dimensão mais consolidada é a aprendizagem (4.73 ± 0.31). De igual modo, a prática partilhada, entre os professores iniciantes (3.70 ± 1.20) e intermédios (3.50 ± 0.00), é a dimensão menos evoluída não chegando a alcançar sequer os quatro pontos, salientando-se assim a sua diferença para a perceção mais positiva dos professores avançados (4.17 ± 0.76). Por sua vez, para os professores de nível avançado, as condições de suporte (4.07 ± 0.42) apresentam-se como a dimensão menos evoluída, sendo esta dimensão mais apreciada quanto menor é a experiência no contexto. Embora se encontre este tipo de diferenças relativamente às dimensões do construto, as opiniões do grupo como comunidade são bastante próximas, em que entre os diferentes níveis de experiência no contexto são os de nível avançado que partilham de uma perceção mais favorável com 4.39 (± 0.40).

Finalmente, ao cruzar as dimensões do questionário com os perfis de negociação do sistema social dos alunos, enquanto variável associada ao posicionamento pedagógico dos professores e com o qual se pode estabelecer uma primeira linha de contacto mesossistémico entre o grupo e a

⁹⁸ Durante a entrevista surgiram referências a professores exteriores ao contexto temporal em que o grupo foi analisado, sendo aqui substituídos por pseudónimos para efeitos de proteção de identidade.

ecologia das aulas de educação física, para os professores com uma maior orientação de integração as dimensões mais valorizadas são a liderança ou a visão. Já para os professores com uma orientação de imposição a aprendizagem é a dimensão mais valorizada. O professor Híbrido-Total revela também que a liderança é a dimensão mais desenvolvida no coletivo, enquanto os professores de orientação parcialmente híbrida valorizam equitativamente a liderança e a aprendizagem. Para qualquer das categorias de negociação do sistema social, a prática partilhada é a dimensão menos valorizada. Olhando para o funcionamento coletivo como comunidade de aprendizagem profissional são os professores essencialmente impositivos que atribuem maior nível de desenvolvimento.

Cruzando todas as categorias, o perfil inicialmente referido sai reforçado em que a liderança e a aprendizagem são realmente dimensões de maior destaque pela positiva e a prática partilhada se apresenta transversalmente como o maior desafio do grupo. Nesta base, procura-se de seguida aprofundar as dimensões do grupo como comunidade de aprendizagem.

1.2.1.1 Uma Visão Coletiva de Operacionalização Colaborativa do Desenvolvimento Curricular e Legitimação da Educação Física

Entrando pela visão coletiva, o Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional procurava identificar em que medida o grupo “partilha de visões para a melhoria da escola que se centram invariavelmente na aprendizagem do aluno, e essas visões são consistentemente referenciadas no seu trabalho” (p.1). Coletivamente, o grupo atribuiu 4.36 pontos a esta dimensão (tabela 33). Em termos relativos às restantes dimensões, esta valorização não coloca a visão numa posição cimeira de desenvolvimento, mas em termos absolutos apresenta um elevado grau de desenvolvimento sugerindo uma orientação coletiva para a promoção da aprendizagem e do sucesso dos alunos.

De acordo com o Coordenador, a perspetiva qualitativa do grupo em relação à educação física converge com “as finalidades dos programas. Assumem qualquer coisa de intelecto, assumem qualquer coisa de inclusivo. [os professores] Estão preocupados ali com o futuro dos putos, do ponto de vista da educação física, do ponto de vista de vida ativa” (entrevista ao Coordenador, p.23). Então, uma primeira ideia sobre a visão perfilhada no grupo de educação física é, não só a de uma crença forte e consolidada no, e sobre o, seu trabalho colaborativo evidenciada pelo questionário (tabelas 33 e 34), mas também a de que a educação física é uma disciplina curricular orientada para a aprendizagem, tal como os programas nacionais preconizam “A concepção de Educação Física seguida neste plano curricular vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a, p.4).

Esta ideia de educação física extravasa a própria disciplina para alcançar a dimensão de valorização da escola, plasmando-se no registo de que “a gente tem aqui um carinho especial pelos alunos com mais dificuldade” (entrevista ao Coordenador, p.3), pois:

os alunos da escola são alunos de qualquer professor, quer dizer que é comum tu veres um professor a falar para um aluno de outro professor e a corrigir, chamar a atenção. Esta coisa, todos os alunos da escola, dos meus colegas, são meus alunos, se estou a passar por um espaço e vejo alguém a fazer uma coisa que podia fazer melhor, eu digo, dou-lhe um feedback qualquer e se vejo alguém a fazer asneira eu intervenho, o pessoal assume muito os alunos na escola. (entrevista ao Coordenador, pp.8-9).

Aliada a esta ideia de educação física, o Coordenador foi questionado sobre a ideia coletiva de um aluno de sucesso em educação física, a qual, claramente, coincide com a perspetiva até aqui enunciada e que é percebida como transversal à generalidade do grupo:

Um gajo do ponto de vista motor a dominar vários tipos de atividades, a dança, patins, os jogos coletivos, ginástica, no ponto de vista de aptidão física está num estilo de vida saudável e no ponto de vista dos conhecimentos reconhece a importância do que é ser ativo, os fatores de ser ativo, isto tudo numa lógica de vida futura e de situação permanente. Em ambiente de camaradagem, cooperação, prazer, de gozo, de gostar de fazer. (entrevista ao Coordenador, p.26).

Quando questionado sobre as razões para esta transversalidade da ideia de (sucesso em) educação física, o Coordenador esclarece que ela acontece como uma norma desenvolvida ao longo de todo o ano por via de elementos relativos ao processo, em particular pelo volume de discussão e decisões tomadas para ajustes coletivos, e elementos relativos ao contexto seja de nível micro sistémico do grupo disciplinar seja o de outros níveis no âmbito da escola:

Tem muito a ver com a discussão e com a filosofia do grupo e com o trabalho coletivo que existe e muita conversa aqui no meio, não é? Sim, porque as pessoas também têm os seus conhecimentos e as suas conceções, e assumem isso. Não consigo dizer que as pessoas pensem todas da mesma maneira, não é? Mas que há aqui uma comunalidade, sobre para que é que serve a Educação Física, existe aqui, não é? Ninguém deixa de dar dança, ninguém deixa de fazer patinagem, não ensinam só jogos coletivos, não é? O próprio HT com muita dificuldade vai dar dança. É empurrado por essa dinâmica do grupo, não é? Se calhar num outro contexto não o faria. Mas isto é uma coisa comum. Da variedade do tipo de atividades, do benefício que os miúdos tiram de todo o tipo de atividades, a intervenção que os professores têm no desporto escolar, a quantidade de putos que estão no desporto escolar, o voluntariado dos professores em relação aos apoios, não é, há mais de cem putos em apoio. (entrevista ao Coordenador, pp.23-24)

Durante a entrevista, e com base nas conversas informais e interações que se foram tendo ao longo do ano com este grupo, surgiu a oportunidade de perguntar ao Coordenador por que razão esta ideia e este tipo de práticas não pareciam ser ameaçadas no seio do coletivo pela insatisfação profissional que foi emergindo com bastante intensidade na classe docente nos últimos anos. De acordo com o entrevistado, o grupo beneficia da qualidade das condições de suporte, caracterizadas por uma certa estabilidade funcional na sua própria composição, bem como por uma

impermeabilidade psicológica a discursos “parasitas” que possam contaminar a visão do grupo e assim desvirtuá-la do seu sentido original:

Há duas coisas aqui, uma é o grupo é estável, portanto, no meio desta gente toda, tens um gajo contratado. Quer dizer que esta situação de instabilidade de emprego, de lugar, não tem acontecido, não é muito visível aqui no grupo (...) A outra coisa é que, isto é sempre pelo exemplo, tens aqui mais ou menos ou por mim ou pela HP2 (...) por um lado alguma forma uma liderança forte de sempre presença, ou minha ou da HP2 e do HP1, há aqui um clima que faz, para a escola, percebes? (...) aquela conversa estúpida da sala de professores, não acontece aqui, portanto não há muito espaço para essa conversa estúpida, ninguém protesta com um horário, seja por que for. (entrevista ao Coordenador, p.27)

Nesta linha, e coincidindo com a sua resposta ao questionário (tabela 33), não será surpreendente que o Coordenador indique esta dimensão como o aspeto mais consolidado no seio do coletivo que lidera ”**Entrevistador:** o que é que é mais estável na prática do grupo? **Coordenador:** A lógica do grupo, a lógica da Educação Física, a conceção da Educação Física, esta visão do que é para aprender” (entrevista ao Coordenador, p.36).

Esclarece-se assim que, sem deixar de reconhecer a individualidade de cada um dos professores, o Coordenador salienta como algumas diferenças que podem comprometer as ideias e lógicas de sucesso assumidas em coletivo são esbatidas pela força do grupo, e mais, no sentido de se operacionalizarem com efetividade nas próprias ecologias de aula disponibilizadas pelos professores. Os relatos do Coordenador remetem ainda para alguns elementos de contexto como a estabilidade, força e relativa impermeabilidade do próprio microssistema do grupo ou a mobilização e resposta dos alunos ao trabalho desenvolvido para o seu sucesso, e a importância do processo de trabalho colaborativo não só no âmbito do próprio grupo em relação à “discussão” que se gera e se mantém focada, como também em relação às decisões e compromissos assumidos em coletivo que ocorrem em momentos-chave e que devem emergir operacionalmente nas aulas de educação física.

Todavia, a visão do grupo não se centra apenas nesta questão da ideia de educação física, surgindo um aspeto complementar de defesa e afirmação do estatuto da educação física enquanto área disciplinar na escola em que se insere:

Por outro lado, nós sempre temos tido, ultimamente, a nossa presença no conselho pedagógico, isto é, geralmente somos nós da Educação Física que somos Coordenadores de departamento das expressões, o que de facto faz com que tenhamos aqui mais alguma visibilidade na escola, mais alguma presença nas decisões da escola. Além disso é comum (...) de vez em quando, quando digo de vez em quando é sendo bastante frequente, haver colegas com assento no conselho pedagógico, que não representando o departamento mas representando outros órgãos de gestão da escola (...) Portanto esta presença acontece, tem muita atividade na escola, pronto. (entrevista ao Coordenador, p.2)

De acordo com o Coordenador, esta presença é intencional como forma de garantir (mais) recursos de diferentes formatos ao desenvolvimento do grupo e da área disciplinar, apesar de algumas contrariedades serem mantidas por normas externas ao coletivo:

Coordenador: É uma coisa que a gente procura sempre que possível, procura, como podia ter mais influência na escola. Geralmente temos sempre a presença de alguém na comissão de horários

Entrevistador: Quando diz influência na escola é...?

Coordenador: Influência no sentido de promover as coisas da Educação Física, da atividade física. Outra coisa que se faz, se a gente puder fazer uma apreciação, uma análise desta coisa, eu penso que, muito conscientemente, as pessoas todas olham para o nosso princípio com algum respeito, embora isso não transpareça, olham com muito respeito em relação aos professores, olham com algum respeito em relação ao trabalho dos professores. Embora, a questão cultural vence mais do que isto tudo, não é? No conselho de turma, se há que haver uma discussão sobre a nota de um miúdo que tem boas notas nas disciplinas mas não tem boa nota na Educação Física torcem sempre, mesmo reconhecendo o trabalho coletivo dos professores. (entrevista ao Coordenador, p.3)

Então, a visão coletiva do grupo disciplinar de educação física precisa de ser complementada com a integração da defesa e afirmação da área disciplinar em que, mesmo perante um reconhecimento no contexto escola da qualidade profissional individual e coletiva, as normas sociais externas de desvalorização curricular da educação física prevalecem. Nesta linha é clarividente que alguns elementos de contexto externos ao microssistema do grupo se podem sobrepor ao seu desenvolvimento, criando vetores secundários que forçam o coletivo a desenvolver processos paralelos aos de desenvolvimento curricular e pedagógico.

De um modo mais global e centrado na operacionalização do modelo bioecológico, a dimensão de valores, crenças e visão partilhada apresenta-se como um conjunto de características coletivas que se podem detalhar como as disposições do grupo disciplinar de educação física, podendo-se avançar que interagem reciprocamente com o processo de trabalho colaborativo e com os elementos de contexto no sentido de se operacionalizarem na ecologia da aula de educação física com uma forte orientação de aprendizagem e de promoção do sucesso curricular de todos os alunos.

1.2.1.2 A Liderança como Charneira Estratégica Partilhada no Funcionamento Colaborativo e na Qualidade Pedagógica do Grupo Disciplinar

Passando a detalhar as características coletivas da liderança partilhada, o Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional procurava esclarecer a seguinte ideia: “O Coordenador de departamento proporciona a participação democrática dos professores tanto na partilha do poder e da autoridade como na tomada de decisões” (p.1). Coletivamente, o grupo atribuiu 4.75 pontos a esta dimensão (tabela 33),

apontando-a como a mais desenvolvida de todas o que permite estabelecer que a generalidade dos professores valoriza o trabalho do seu Coordenador de grupo disciplinar. Mais concretamente, os professores com menor experiência na escola, bem como os que se enquadram como operacionais, são os que mais valorizam esta dimensão (tabela 34). Contudo, como já houve oportunidade de mencionar, este Coordenador não atribui para si a principal responsabilidade das características do grupo no sentido em que reporta o seu presente ao seu passado a uma escala macrotemporal, bem como direciona a atenção para a gestão interna do grupo a partir do seu “núcleo duro” muito suportado pelos professores HP1 e HP2 no ano em que foi observado. Portanto, a primeira noção a reter sobre a liderança deste grupo é de que, apesar da elevada valorização atribuída pelo coletivo ao papel do seu Coordenador, a sua gestão interna é muito suportada informalmente a partir deste “núcleo duro” que se apresenta como um subgrupo de apoio bastante consolidado e reconhecido no seio do coletivo devido ao seu passado. Esta ideia é ampliada a partir do foco específico sobre a atuação do Coordenador:

Como é que eu te vou explicar isto. A ideia de liderança é ter iniciativa, procurar coisas mais à frente, tem que estar muito presente nas coisas. Presente nas coisas quer dizer por exemplo presente na escola, presente nas aulas. Não se pode ter constrangimentos de puxar conversa de discutir coisas e em termos globais têm que andar para a frente, têm que aparecer com coisas para andar para a frente. (entrevista ao Coordenador, pp.43-44)

Com esta ideia de liderança, o Coordenador assume-se com um posicionamento estratégico de controlo e dinamização do grupo a partir de dentro do coletivo e a partir da própria escola. Com efeito, o Coordenador atribui para si mais a função do que o cargo com uma máxima “mais coordenação, menos Coordenador” que surgiu no discurso do Coordenador durante as interações informais com o investigador. Nesta linha, o Coordenador esclarece que todas as decisões de grupo, ainda que possa ser o próprio a apresentar, são decididas pelo grupo. Já decisões para a escola assume que por vezes as toma por iniciativa própria “Coisas para a escola, às vezes decido sozinho. As coisas para o grupo são tomadas em grupo.” (entrevista ao Coordenador, p.44). Neste lote de decisões coletivas incluem-se diferentes tipos de atividades, onde se destacam pela sua ligação à gestão da sala de aula os momentos chave de desenvolvimento curricular colaborativo como a decisão de elementos de currículo e plano plurianual ou a realização de provas padronizadas de avaliação com diferentes objetivos que à frente serão detalhados:

São decisões de conceção, são coisas de raiz nossa, que é, primeira questão, os miúdos aprendem a prazo, aprendem na verdade a prazo, portanto isso justifica que se construa um currículo combinado entre os meios simples, isto é, há um currículo dos miúdos que entram na escola no 7ºano até ao 12ºano. São questões de decisão coletiva de desenvolvimento curricular, portanto se isto correr mal, existe um conjunto de decisões de currículo que articulam o segundo e terceiro ciclo. (entrevista ao Coordenador, p.5)

A gente revê o plano plurianual com as decisões que tomamos no plano curricular, na avaliação inicial, é nessa altura que a gente produz alguma alteração ou não, revê ou confirma, confirma aquilo. (entrevista ao

Coordenador)

O facto de haver muitas situações de provas e de júri, implica muito mais conversa, portanto as pessoas habituam-se a estarem juntas a trabalhar, a dizer coisas, a negociar sobre aquilo que se está a ver, a ter que discutir. (entrevista ao Coordenador, p.29)

No plano de atividades, tomamos decisões em relação (isto demora algum tempo) em relação a provas que a gente queira fazer, ao longo do ano, quais são as provas, quando é que fazemos. Qual é a característica das provas(?), são atividades de grupo. (entrevista ao Coordenador, p.29)

[sobre a dinâmica da tomada de decisão em plenário antes das provas] Acontece a discussão sobre as provas, sobre qual o conteúdo da prova, a organização do grupo todo tendo em vista o coletivo e há umas decisões a tomar há umas coisas que são minhas há outras que são da HP2. (entrevista ao Coordenador, p.46)

Durante a entrevista foi possível perceber a complexidade de atuação deste Coordenador relativamente a cada um destes níveis. Por exemplo, partindo do último exemplo apresentado em relação à atividade de organização das provas, é possível destacar que, ao nível do grupo de educação física, o Coordenador assume para si algumas coisas específicas. Nesse registo de iniciativas de gestão coletiva e de liderança, o Coordenador enquadra na sua atuação específica uma grande dose de conversa informal e exterior ao grupo, bem como uma atenção estratégica a alguns pares específicos ou em função de situações concretas ou momentos particulares do ano letivo:

(...) pedi para o Ess. Int. 1 ir às minhas aulas, ajudar-me a fazer qualquer coisa, muito mais, aquilo é mesmo estratégia pronto, (...) é ali uma forma de ele se sentir mais integrado na coisa, de se sentir satisfeito e reconhecido, do ponto de vista profissional. (entrevista ao Coordenador, p.11)

(...) eu pus o HT no 9ºano para o tramar, mesmo para o ver, porque ele tem uma prova. Ele vai ter de produzir resultados, vai estar aflito, só lhe faz é bem. (entrevista ao Coordenador, p.50)

O que eu faço é isto, quer dizer falo muito com as pessoas falo muito com as pessoas, gosto de prever coisas para frente. É muito importante um gajo ter iniciativa para coisas, é bom um gajo estar presente nas aulas das pessoas ver, conversar, falar (entrevista ao Coordenador, p.44)

(..) eu e o HP1 combinámos que vamos fazer uma intervenção junto da HP3, que resultou de estar a passar pelo corredor e ver os miúdos todos da HP3 a jogar Badminton com dificuldade e a HP3 a consentir. Como é que aquilo aconteceu? Eu fui pedir ao HP1 para falar com a HP3, para não ser eu a falar com ela. O HP1 tinha acabado de fazer uma ação de formação e ele fez esta coisa toda. Teve uma conversa com a HP3 e pronto. (entrevista ao Coordenador, p.35)

Quando foi a ação de formação que eu fiz aqui na escola, eu fui macaco, (...) em relação aos colegas aqui da escola eu dividi [o trabalho de grupo para avaliação] em dois grupos, um grupo que fizesse e discutisse aquilo que a gente já faz aqui na escola e outro grupo que fizesse coisas para a frente. (entrevista ao Coordenador, p.26)

Coordenador: Pela conversa, pela discussão que se tem sobre o que se deve chamar à atenção. (...) Há uma altura em que eu digo, “pessoal se tiverem dúvidas, se faz favor de vir falar comigo”, é uma coisa que acontece. Os colegas vêm quando têm dúvidas, algumas discutem-se logo ali, outras são objeto de conversa. (entrevista ao Coordenador, p.30)

Este conjunto de exemplos revela que a atuação do Coordenador passa em concreto pela gestão das relações e gestão do conhecimento e desenvolvimento profissional no âmbito do trabalho colaborativo e no âmbito da qualidade pedagógica. Todavia, o Coordenador também identifica a liderança em relação ao desenvolvimento da qualidade pedagógica como algo partilhado não só pelo grupo mas também pelo conjunto de líderes sobre diferentes níveis de decisão coletiva do desenvolvimento curricular:

Exceto se este núcleo duro entender que não, que não é bom, toda a gente tem básico e secundário e essas turmas em anos chaves são de professores mais experientes. Anos chaves são 7ºanos, 10ºanos. Professores em que nós reconhecemos que têm aqui alguma dificuldade, ou têm aqui uma lógica mais recreativa do que são competências de aprendizagem, atribuímos mais turmas de ensino secundário, mais para a frente, do que turmas do início do ciclo. (entrevista ao Coordenador, p.5)

Entrevistador: Mas ainda nesta lógica coletiva, considera que este tipo de sistema [de rotação de instalações] pode condicionar, pela positiva seja pela negativa, condicionar de uma forma genérica o funcionamento das aulas?

Coordenador: Funciona pela positiva. Obrigá, dá mais condições de planear uma lógica de etapas, afasta da lógica do desporto. É ali uma coisa indireta que te empurra para te afastar dos blocos, não há condições para fazer blocos, é um truque que a gente tem. (...) Se fizeres de uma forma diferente o pessoal não se vai queixar. Aquilo é mesmo uma coisa que é feita à margem da consciência das pessoas, é mesmo uma imposição à margem da consciência das pessoas, que empurra as pessoas a trabalhar de uma determinada maneira. (...)

Entrevistador: Mas acha que se as pessoas passassem um mês no G3, passavam o mês a fazer ginástica?

Coordenador: Acho que sim, não tenho a certeza mas creio que sim. Mas é uma marca da liderança, percebes? Não é da minha, é da liderança do grupo, é uma marca. (entrevista ao Coordenador, pp.48-49)

Quer isto dizer que, independentemente do protagonismo ser mais ou menos partilhado, é observável uma proximidade imediata da liderança do grupo à sala de aula no sentido de procurar conduzir os professores a desenvolverem um melhor ensino e a assumirem mais as responsabilidades pela aprendizagem dos alunos.

Em relação à atuação do Coordenador perante a escola, apesar de uma participação muito marcada por vários colegas em diferentes órgãos e da intenção coletiva de entrar em órgãos de decisão da escola, como já houve oportunidade de apresentar, o Coordenador reconhece a falta de estratégia e unidade coletiva nesta linha de atuação. Deste modo, assume muito a participação individual como mecanismo de defesa e afirmação da educação física no contexto externo do seu coletivo disciplinar, dando fundamentalmente conhecimento ao grupo, o que converge com as suas orientações de decisão anteriormente apresentadas neste ponto:

uma estratégia coletiva de intervenção na escola, existe pouco. Existe muito mais a participação individual. Por exemplo, eu tenho muita intervenção no conselho pedagógico, mas é uma coisa pessoal de estratégia minha, é claro que os colegas sabem e apoiam mas não há uma questão de estratégia de como é que a gente tenciona influenciar. (entrevista ao Coordenador, p.14)

Então a noção global de liderança do grupo disciplinar é a de que se constitui integrada nos processos colaborativos e desenvolvida informalmente, às vezes até tacitamente, mas também formalmente pelo núcleo duro, embora todos os professores tenham diferentes oportunidades de participar por iniciativa do Coordenador e pela própria dinâmica do grupo em relação a atividades concretas. Em particular, o Coordenador centra-se mais na ação do que no cargo, direcionando a sua atuação de uma forma estratégica para a mobilização do grupo, seja ao nível do trabalho colaborativo seja ao nível da sala de aula, e para a dinamização da escola. Embora se consiga pelo questionário identificar qual a perceção do grupo sobre esta dimensão, e como tal enquadrá-la no âmbito das disposições coletivas por revelar a orientação dos professores para colaborar com o Coordenador, percebe-se que esta dimensão se articula de forma mais próxima do ponto de vista do processo interagindo com essas características coletivas e com alguns elementos de contexto a diferentes escalas temporais.

1.2.1.3 Aprendizagem em Grupo para Melhorar o Trabalho Colaborativo e a Qualidade do Ensino – A Importância e a Dificuldade das “Ideias à Frente das Práticas”

Através do Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional procurava-se compreender em que medida a “aprendizagem coletiva do departamento e a aplicação das aprendizagens (através da prática) cria tarefas de alta aprendizagem intelectual e soluções que respondem às necessidades dos alunos” (p.2). O grupo disciplinar revelou esta dimensão como uma das mais consolidadas com 4.50 pontos (tabela 33) espelhando uma forte orientação para a aprendizagem em grupo como fonte de melhoria da qualidade do ensino. Esta orientação é fundamentalmente mais marcada entre os professores com um nível de experiência avançado no contexto desta escola, bem como pelo grupo de líderes (tabela 34). A entrevista do Coordenador permitiu aprofundar estes aspetos a partir das iniciativas e experiências de mudança no seio do coletivo. No seu discurso surgiram referências à semelhança das reuniões do grupo disciplinar com atividades de formação profissional contínua associadas a uma dinâmica de desenvolvimento profissional:

É giro, aquilo da HP3 identificar a formação com a reunião de grupo. (...) No fundo é reconhecer o grupo onde a gente está juntos, não é, como um processo de formação e acho que não foi intencional, nem é consciente. Acho mesmo que é um desabafo, mas que é um desabafo que representa uma data de coisas. Foi um desabafo assim, "então como é que está a correr e tal", portanto é aqui uma coisa gira (...) uma reunião de grupo, não é nenhuma novidade, é uma coisa que já aconteceu, continua a ser um grupo em que o nosso trabalho é simultaneamente, existe uma coisa de desenvolvimento profissional no nosso trabalho” (entrevista ao Coordenador, pp.32-33)

Outro aspeto que se torna evidente é o facto de o Coordenador estabelecer o compromisso coletivo como uma forma de aprendizagem, no sentido em que resulta de algo que já existe:

Não há nada ali que começa radicalmente de início, é sempre assente em coisas que já estão. É o mesmo que me perguntares, quando é que começou o compromisso coletivo. Aquilo é sempre assente em coisas que já estão combinadas. No fundo é melhorar e aperfeiçoar aquelas coisas (entrevista ao Coordenador, p.33)

As referências enunciadas traduzem assim uma questão de forma da aprendizagem por se concretizar num processo de partilha e produção de conhecimento com base no passado e num espírito coletivo de interação global.

Interpretando a aprendizagem como mudanças, o Coordenador destaca que estas decorrem do trabalho do “núcleo duro”, assentando, em paralelo, nas transformações decorrentes das práticas de avaliação em relação às provas padronizadas coletivas que se traduzem no desenvolvimento profissional nos pares de grupo:

Ultimamente aquilo que foi novidade (...) tem a ver comigo, que aquilo que ultimamente melhoramos foi, por um lado o sistema de avaliação, mas principalmente por outro lado os processos de apuramento de resultados, mais válidos, que foi a implementação das provas de aferição que a gente faz em vários anos. Pronto isto é aquilo que é, tem sido assim um dos fatores mais fortes do desenvolvimento das pessoas (entrevista ao Coordenador, p.2)

A proposta foi minha (...) estás a apertar com os putos e com os professores, também tem a ver com os putos pelo mesmo motivo. No meio disto tudo, permite muita conversa, aumenta, a nossa conversa aumentou exponencialmente, conversa uns com os outros, o que cria muitas condições ali (entrevista ao Coordenador, p.43)

Como previamente exposto na apresentação da visão do grupo, segundo o Coordenador, parte do problema de estas iniciativas se localizarem nos líderes do grupo decorre da ausência de iniciativa dos professores.

Uma das principais dimensões de aprendizagem profissional revela-se no âmbito do microsistema das aulas de educação física. Esta aprendizagem apresenta-se a diversos níveis, por exemplo quando o Coordenador identifica momentos críticos do ano que se enquadram numa lógica coletiva de desenvolvimento curricular da disciplina:

Entrevistador: Porquê que é importante definir a primeira conversa com os alunos ou o primeiro contacto do conselho de turma, as informações que devem ser passadas, porque é que é importante frisar?

Coordenador: Na nossa lógica do desenvolvimento curricular de Educação Física, aquilo são pontos e passos importantes para os putos (...) A forma como um gajo se apresenta aos putos, aquilo que os putos têm de saber, no fundo aquilo é sempre a mesma coisa, é um reforço. No caso da apresentação, é sempre um reforço na ideia que os miúdos têm de conhecer passo a passo as, reconhecer as coisas. Um gajo tem de pensar nas regras do jogo, nas regras de avaliação, o que tem de aprender, a lógica da educação física (entrevista ao Coordenador, p.34)

Entrevistador: (...) No imediato e a prazo porque é que fazem as provas?

Coordenador: No imediato é uma formalidade que pressiona os alunos. (...) A prazo ainda tens uma coisa que é os miúdos têm que prestar provas e de facto o que eles sabem fazer e o nosso efeito (...) (entrevista ao Coordenador, p.46)

Atendendo à história do grupo, concretamente ao facto de essa enquadrar uma experiência muito sólida de estudo e experimentação dos e sobre os programas nacionais, compreende-se como essa lógica coletiva de desenvolvimento curricular deriva de um profundo conhecimento e aprendizagem sobre o currículo:

(...) nessa lógica de experimentação dos novos programas (...) [o grupo] tem muita experiência na aplicação do programa. (...) Portanto, decisões deste tipo, esta foi uma das decisões, um dos motivos que colocou a haver possibilidades de agrupamentos de matérias diferentes dos miúdos nas opções de currículo, que é eu escolher patinagem e raquetes em vez de escolher patinagem. (entrevista ao Coordenador, pp.1, 21-22)

Deste tipo de conhecimento decorre um outro nível de aprendizagem no âmbito da aula de educação física que tem que ver a gestão da aula no seu todo e integralmente orientada para a aprendizagem dos alunos, atendendo à prioridade do sistema de tarefas de instrução, não esquecendo porém a importância do sistema de gestão.

(...) temos muitas, muitas decisões coletivas e muita experiência de trabalho individual para ser diferenciado, quer dizer, aquilo, implica outro tipo de gestão na aula, implica muita coisa. Implica outras dificuldades na aula que é preciso treino. (entrevista ao Coordenador, pp.3-4)

Nesta linha, o Coordenador é claro a estabelecer a existência de padrões de prática pedagógica, à frente detalhados, avançando com os problemas que daí podem decorrer:

Acho que há um padrão geral aqui na escola. E o padrão geral passa por, não são aulas massivas, são aulas pluridisciplinares. Todas as aulas têm atividade física. Este padrão acontece sempre. As aulas são, tipo padrão, são todas semelhantes, são todas parecidas. E isto tem um problema. (entrevista ao Coordenador, p.24)

O Coordenador articula assim que o principal problema de aprendizagem a resolver no grupo se reporta às questões da prática pedagógica relativas às tarefas de instrução como resultado do planeamento e desenvolvimento curricular preparado individualmente pelos professores:

Onde é mais fraco, é aquilo que eu dizia, na prática e no conhecimento da matéria, é onde é preciso mais investimento. Depois há outras coisas, que andam à volta disto, tem a ver com plano (...) os putos aprendem porque aprendem muito a prazo, mas aprendem, os putos fazem. Qualquer pessoa que chegue lá à escola e que venha de outras escolas reconhece que fazem mais coisas que o normal mas aprendem muito a prazo. (...) Quer dizer que tu tens um problema sempre naquela escola de plano, que é, como é que tu garantas a continuidade. Há um problema para os putos que têm mais dificuldade, como é que garantas a continuidade? Problemas se estás sempre a mudar de espaço, tens uma adaptação, num dia da semana, noutro dia de semana mudas de espaço. Os espaços têm algumas coisas diferentes, como é que manténs a continuidade? Um gajo olha para a aula das pessoas e a aula não tem continuidade, fazem vôlei aqui mas depois quando fazem ginástica vão para o espaço de ginástica (entrevista ao Coordenador, pp.37-38)

O aparente paradoxo entre o que tem sido apresentado em relação à qualidade colaborativa deste coletivo com o facto de se apontar a qualidade e efeito da prática pedagógica como um problema esclarece-se com a noção de que as ideias se encontram à frente das práticas:

Eu acho que ali no grupo, as práticas das pessoas são boas, as ideias são melhores (...) Há aqui uma decalagem entre as ideias e as práticas (...) O exemplo deste início de ano, aconteceu mas não foi como eu estava à espera que acontecesse. Houve ali uma data de dificuldades, pode ser melhor. No início do ano, com putos mais fracos a fazer aulas [antes do ano letivo começar] quer dizer que há aqui uma data de coisas que estão sempre à frente do que um gajo na realidade faz, não é? (entrevista ao Coordenador, pp.36-37)

Contudo, o Coordenador reflete como este problema se dilui por um lado pelas próprias provas padronizadas de avaliação coletiva em que as situações usadas, tradicionalmente orientadas numa lógica de aplicação, convergem com as tarefas de aprendizagem frequentemente usadas nas aulas pela generalidade dos professores e que têm um valor pedagógico e curricular intrínseco. Neste sentido, o Coordenador identifica uma lacuna na utilização de tarefas de refinamento e de extensão que permitam aos alunos melhorar a qualidade das suas aprendizagens:

Por exemplo, as aulas são todas muito, mas muito reproduções na aula de situações de prova, avaliações individuais (...) Usa-se e abusa-se disso. É possível fazer isso, transformar-se aquilo em situações de aprendizagem, na verdade são situações de aprendizagem. Mas perde-se aqui um bocado a noção de construção. Isto é, passa-se dum extremo para o outro (...) Não é mau. Não é mau porque dás importância a determinado referente, determinado referente está sempre presente, está sempre contextualizado, o que é uma coisa boa para os putos e boa para a aprendizagem. Só que há ali coisas de pressupostos, de fundamentos de base que é preciso trabalhar, que é preciso ter um enredo, que é preciso construir. Acho que é um problema de conhecimento da matéria também, não é? (entrevista ao Coordenador. p.24)

Por outro lado, esse problema também se dilui na qualidade coletiva já mencionada e igualmente pela adoção de uma estratégia de redução do currículo que decorre da flexibilidade dos critérios de avaliação gerais, os quais vão no sentido das Normas de Referência para o Sucesso em Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a):

(...) um dos motivos que um ano não coloca tanto problema é porque as pessoas eventualmente em alguns dos casos, reduzem muito o currículo (...) O currículo dos putos. E como reduzem muito o currículo, traz muito trabalho. (...) Têm de trabalhar mais, portanto as coisas têm sempre efeito. Como as regras de avaliação [decorrentes das normas de referência para o sucesso dos programas] permitem isto, porque tens alunos nos desportos coletivos, portanto podes abandonar todos os outros, mesmo que só tenhas uma dança ou uma ginástica, quer dizer, essas opções de plano, isto tem resultados maus, não é? (entrevista ao Coordenador, pp.37-38)

Na base deste problema, de acordo com a perceção do Coordenador, está a falta de investimento individual em detrimento do aproveitamento da dinâmica coletiva:

Um gajo não ter ali um aperfeiçoamento, um processo individual que se aperfeiçoa. Somos todos professores de Educação Física, ninguém estuda, ninguém lê, portanto nunca traz novidade à conversa. Enquanto ali dois ou três gajos durarem, o pessoal vai consumindo aquilo que aqueles dois ou três gajos têm (...) Eu percebo muito a Ess. Imp.2 que não queria fazer uma formação de andebol. Foi adiando, adiando, adiando, e aflita para fazer e ela fez coisas extraordinárias, um caderno, um documento, aflita, aflita, sempre aflita. Isto tem esta coisa, não é?

Há ali uma expectativa que também, quando as pessoas se põem do outro lado, não sentem porque são consumistas mas quando se têm de pôr do outro lado ficam aflitas, eventualmente com a expectativa de cair sobre ela. (entrevista ao Coordenador, p.41)

De facto, o Coordenador deixa bem patente que entende que “O ambiente coletivo é melhor do que a soma da prática individual de cada um” (entrevista ao Coordenador, p.41). Não será por isso de estranhar que o Coordenador indique que os professores novos na escola sentem alguma dificuldade no início, pois têm de aprender a lidar com uma forma e um contexto complexo de trabalho coletivo e colaborativo:

(...) é muito frequente, os colegas ajudarem os colegas que entram de novo, ajudarem nas aulas, ajudarem nas conversas. Isto é, outra coisa que faz com que não se note a diferença de quando entram pessoas novas, não se nota a diferença em relação àquilo que existe do trabalho, o desempenho individual dos professores e de desempenho coletivo do grupo. (...) é engraçado falar com outros colegas que estão aqui há relativamente pouco tempo, porque, não neste último ano, mas aqueles que já estão aqui há três anos, porque é comum ouvir-se falar que ali no primeiro ano da vida deles na escola é um ano muito difícil, o segundo ano é um ano em que as coisas rolam melhor, e na verdade isto acontece. (...) (entrevista ao Coordenador, pp.2-3)

Ao recuperarem-se as diferenças de valorização entre os professores com menor experiência no grupo/operacionais e os professores com experiência avançada/líderes (tabela 33), esta perceção do Coordenador ganha ainda mais expressão. Esclarecendo, revela-se uma convergência entre o facto de os professores operacionais e mais novos na escola atribuírem maior valor à liderança e esta perceção do Coordenador como sendo elementos “consumistas” e de menor iniciativa para o desenvolvimento do grupo. Pelo contrário, quando o Coordenador atribui as principais mudanças ao núcleo de líderes emerge a relação desse entendimento com a maior valorização por parte destes professores relativamente à aprendizagem coletiva. Quer isto dizer que a intencionalidade do processo depende essencialmente do “núcleo duro” do grupo disciplinar de educação física.

Compreende-se assim o efeito da complexidade contextual deste coletivo como razão para o Coordenador indicar que um professor novo na escola, quase independentemente da sua experiência profissional total, tem menos efeito nos alunos comparativamente aos professores com maior experiência neste contexto:

(...) quer dizer que temos muitas, muitas decisões coletivas e muita experiência de trabalho individual para ser diferenciado, quer dizer, aquilo, implica outro tipo de gestão na aula, implica muita coisa. Implica outras dificuldades na aula que é preciso treino. Que é uma coisa engraçada, que para um professor novo quando entra aqui na escola, os miúdos estão mais treinados nestas tarefas de ensino diferenciado e nas possibilidades de ensino diferenciado do que o próprio professor, que é uma coisa engraçada, não é? Mas é normal e eu aceito isso, miúdos, alunos de um professor novo aqui na escola, aprendem menos do que alunos de professores mais experientes aqui na escola, não é mais experientes no geral, é mais experientes aqui na escola mas é normal, porque ali há sempre um período de adaptação de um professor, que está ali meio aflito para gerir aquelas coisas todas, são situações que a gente coloca. É complicado, é complicado para quem não está habituado ter

de estar publicamente a provar resultados da aprendizagem dos seus alunos, é complicado, às vezes é mesmo uma aflição (entrevista ao Coordenador, pp.3-4).

Nesta lógica, o grupo reconhece a dificuldade dos novos professores na escola e, por essa razão, já incorporou práticas de apoio que, logo no início do ano letivo, permitem esbater as diferenças individuais, outra vez, pela força do coletivo. A este nível de aprendizagem sobre as formas de assegurar e desenvolver o funcionamento coletivo, há ainda a considerar como o grupo criou e aprofundou mecanismos de influência na escola, que também se estendem à sua visão de defesa e afirmação da educação física, embora sem uma estratégia claramente definida mas centrada nos líderes do grupo tal como apresentado anteriormente.

Em suma, a aprendizagem deste grupo direciona-se primordialmente para o desenvolvimento da qualidade pedagógica das aulas claramente suportada por um conhecimento bastante aprofundado e contínuo do currículo. Em particular, a qualidade pedagógica apresenta-se como um problema mitigado em parte pela aprendizagem no âmbito do funcionamento microssistémico do próprio grupo e pela adoção de estratégias menos positivas que também se replicam um pouco por todo o grupo. Por outro lado, esta aprendizagem apela ao próprio contexto como dimensão de conhecimento pois o Coordenador revela a dificuldade de adaptação sentida pela generalidade dos novos professores, e consequente necessidade percebida pelos mais antigos de dar apoio aos anteriores durante os primeiros tempos (por tempos leia-se anos) de trabalho neste contexto. Um dos aspetos que amplia este conhecimento coletivo do contexto, também centrado nos líderes do grupo mas percebido como sendo de âmbito coletivo, necessita de ser considerado relativamente à articulação com a orientação específica da visão de defesa e afirmação da educação física no contexto escolar.

Na entrevista houve ainda oportunidade de explorar o efeito dos núcleos de estágio da formação inicial de professores no grupo, como fonte de renovação de conhecimento num grupo como este que revela uma dinâmica de aprendizagem bastante desenvolvida. A perceção do Coordenador centra-se numa valência tendencialmente unidirecional, na medida em que considera que a escola contribui largamente para o desenvolvimento dos futuros professores, não se identificando um contributo no sentido inverso:

(...) já não estamos numa escola em que o grupo de estágio traz uma mais-valia. No geral os professores envolvem-se muito com os estagiários, ou porque têm sempre relação ou nestes aspetos, ou noutros aspetos, com os estagiários, ou porque os estagiários reconhecem a competência do professor que não só o orientador, portanto procuram ajuda, procuram carinho. Quer dizer, no geral acontece muito esta coisa, portanto também é uma coisa engraçada porque permite um tipo de vivência diferente para todos os colegas mas não é, tipo “que coisa gira que estes gajos estão a fazer”, é muito mais a assimilação do estagiário aquilo que acontece do que uma coisa ao contrário. Isto é, a escola e o trabalho e o conhecimento, o conhecimento do grupo e o trabalho do grupo é mais avançado que a experiência de estudantes que eles têm, percebes? Não é o contrário. Está mais à frente, esta prática coletiva está mais à frente do que aquilo que eles aprendem na universidade. (entrevista ao

Coordenador, p.6).

Finalmente há que atender à necessidade de que a aprendizagem coletiva, sendo intencional a partir do “núcleo duro”, revele efeitos práticos de aplicação. Segundo o Coordenador, “há aqui pessoal que vai, que vai, vai-se modificando e vai-se mesmo modificando” (entrevista ao Coordenador, pp.17-18). Alguns desses efeitos específicos foram já evidenciados neste ponto ao nível da sala de aula quando se estabeleceu a identificação pelo Coordenador de padrões nas aulas relativamente a estratégias de organização dos alunos, à diversidade curricular presente nas aulas, ou ainda à significação dos conteúdos pela valorização das tarefas de aplicação. A este nível, já surgiram referências a casos específicos de professores que mudaram as suas práticas, como por exemplo o caso de HT que passou a dar dança e se aproximou mais da lógica de educação física do grupo, ou de Ess. Imp. 3 que, após conversar com o Coordenador, modificou uma das suas notas de acordo com a lógica do grupo e de acordo com a avaliação efetiva do aluno em causa. Paralelamente, também já se deu o reconhecimento pelo Coordenador de que os professores aprendem sobre o trabalho colaborativo e sobre o contexto particular deste grupo quando participam em escalas temporais bastante alargadas, ao mesmo tempo que os professores mais antigos no grupo aprendem sobre as dificuldades desses novos professores desenvolvendo normas e estratégias de apoio enquadradas numa lógica de produção e partilha de conhecimento.

No geral, é possível sintetizar que a aprendizagem do grupo se dá claramente numa forma coletiva, com grandes modificações de práticas em escalas macrotemporais que são construídas com base em escalas mesotemporais (momentos específicos do ano letivo), cuja intencionalidade depende essencialmente dos líderes do grupo, e em que a aplicação se direciona para a aula e para o trabalho colaborativo e respetivo contexto. Mais concretamente, as exigências colocadas pelo processo de desenvolvimento curricular colaborativo, suportado pela produção e partilha de conhecimento, levam os professores a aprender sobre os processos pedagógicos em diferentes dimensões no sentido de poderem efetivar os compromissos coletivos que suportam a promoção da aprendizagem e do sucesso dos alunos. Assim, do ponto de vista bioecológico, esta dimensão apresenta-se como altamente complexa e dinâmica, numa perspetiva de recursos coletivos pessoais em constante evolução que ampliam e são ampliados pela interação do processo e do contexto a diferentes níveis temporais.

1.2.1.4 Partilhar a Prática Pessoal Como Desafio Coletivo e Individual

A dimensão da prática pessoal partilhada resumia-se no Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional sob o princípio de que “Os pares analisam e dão feedback baseados na observação dos comportamentos em aula entre si de modo a aumentar a capacidade individual e organizacional” (p.2) tendo sido identificada na generalidade como o aspeto menos evoluído no grupo com 3.80 pontos (tabela 33). Esta dimensão parece

caraterizar-se por uma dualidade quase contraditória pois, por um lado, é identificado ao nível coletivo um clima de elevada responsabilidade profissional e de grande abertura à observação de aulas, elementos que são concomitantemente suportados por uma forte valorização da liderança e visão do grupo. Por outro lado, percebe-se uma falta de iniciativa individual e coletiva de discussão e alguns cuidados na gestão dos sentimentos das pessoas em relação a essa discussão quando centrada na qualidade pedagógica:

(...) tens aqui pessoas que implicitamente se relacionam muito bem do ponto de vista profissional. É muito, por hábito as pessoas aceitam muito a crítica e aceitam a presença de outros nas suas aulas e, aceitam a ajuda dos outros nas suas aulas. Não têm muito a iniciativa de pedir ajuda mas aceitam muito, para quem tem iniciativa e aparecer numa aula para ajudar, aceitam muito bem. A questão é assim, as pessoas mais novas não têm essa iniciativa, isto é, há um conjunto de pessoas aqui na escola que são excelentes mas têm pouca iniciativa do ponto de vista, retraem-se um bocado do ponto de vista da discussão coletiva, portanto não me consigo explicar se esta é, se isso acontece, no caso das pessoas quem têm mais estatuto no grupo, são bem aceites. São bem aceites portanto há muito, há muito este hábito, as aulas são muito abertas. (entrevista ao Coordenador, p.7)

Como o Coordenador aponta, faz sentido que parte deste paradoxo latente se suporte no estatuto de alguns dos colegas do grupo tendo em conta as diferenças quantitativas e qualitativas apontadas para a liderança e para a aprendizagem do grupo. Com efeito, essas diferenças voltam a emergir para esta dimensão quando se constata que os professores com uma experiência avançada neste contexto e os líderes do grupo são os que atribuem valores mais altos, nomeadamente sempre superiores a 4 pontos, comparativamente às restantes categorias que por norma apontam valores inferiores a 4 (tabela 34), recordando-se que o máximo era 5 pontos que indicavam uma prática colaborativa de excelência. Pelo contrário, recuperando o facto de este grupo prestar provas entre si, esse aspeto é claramente positivo para esta norma de aceitação dos colegas nas aulas e que amplia a conversa e discussão sobre as aprendizagens dos alunos. “No meio disto tudo, permite muita conversa, aumenta, a nossa conversa aumentou exponencialmente, conversa uns com os outros, o que cria muitas condições ali” (entrevista ao Coordenador, p.43). Há portanto uma convergência com a perspetiva já enunciada de que as ideias estão à frente das práticas que também acaba por ajudar a aclarar este paradoxo. Esta perspetiva, e a importância dos líderes para a discussão, é inclusivamente suportada por um dos testemunhos do Coordenador que, ao identificar um problema nas aprendizagens dos alunos em Badminton numa das aulas da professora HP3, tinha solicitado ao professor HP1 para que fizesse a intervenção socorrendo-se do facto de esse professor ter participado numa formação sobre essa matéria há pouco tempo. Essas condições foram percebidas pelo Coordenador para a sua estratégia por um lado por poderem trazer mais efeito sobre a professora e por outro por permitirem que a colega não se sentisse constrangida aquando da intervenção “Eu fui pedir ao HP1 para falar com a HP3, para não ser eu a falar com ela. O HP1 tinha acabado de fazer uma ação de formação e ele fez esta coisa toda. Teve uma conversa com a HP3 e pronto” (entrevista ao Coordenador, p.35). Dissecando brevemente a discussão pela

generalidade dos professores, é evidente que o principal foco é nas aprendizagens dos alunos, em detrimento da qualidade de ensino proporcionada pelos professores o que concorre com a identificação pelo Coordenador das práticas pedagógicas como o aspeto mais comprometido na aprendizagem coletiva.

O Coordenador também aponta como esta dificuldade é um aspeto muito vincado em professores novos na escola, reconhecendo que a maioria não está habituada a ter de prestar provas, ou seja a expor as suas práticas e respetivos efeitos como produtos de aprendizagem:

É complicado, é complicado para quem não está habituado ter de estar publicamente a provar resultados da aprendizagem dos seus alunos, é complicado, às vezes é mesmo uma aflição. Já tivemos aqui pessoas muito aflitas, pessoas muito aflitas com isto, mesmo com crises de ansiedade, de depressão ou pressão, ou com a pseudo-pressão de que têm de ter resultados (...). Os professores não estão treinados nem estão habituados a este tipo de trabalho que, no fundo, a questão fundamental é a de que a aceitação de que um gajo está aqui para os putos aprenderem, nem está aqui para ensinar, entre aspas, não é? A gente está aqui para os putos aprenderem. E portanto a gente tem de ter resultados, os putos têm de ter resultados, tem de se ver nos putos o efeito da minha qualidade de professor, porque senão não tem sentido. (entrevista ao Coordenador, p.4)

Porventura, atendendo a que os professores ao longo do tempo também aprendem acerca do trabalho colaborativo e da dinâmica particular deste grupo, e partindo do princípio que as condições e funcionamento, no mínimo, se mantêm, pode-se projetar que haverá um momento em que se dê um salto qualitativo coletivo nesta dinâmica. No entanto, enquanto este salto não acontece, a participação nas aulas por outros professores mantém-se uma prática maioritariamente circunscrita aos elementos com maior experiência e ao Coordenador:

(...) no outro dia quando estava a tentar dar apoio, outro colega tanto corrigia os alunos dele, que estavam em apoio, como os meus alunos e esta coisa não acontece na categoria desses professores menos experientes, com menos iniciativa. (entrevista ao Coordenador, p.10)

Uma prática, ou forma, que mitiga esta condição diz respeito às orientações e flexibilidade de rotação de instalações que permitem efetivamente que os professores desenvolvam práticas de troca de alunos para maior diferenciação do ensino:

Há outra lógica que é, tu precisas do espaço e eu tenho lá três putos ou quatro putos e não faz mal, também acontece. A outra é, uma coisa que acontece de vez em quando que é, tu misturas-te, (...) mandas três gajos para aquela turma. Combinas, fazes um jogo mas combinas. No outro dia estava no G3, estava com o 11ºano e estava a experimentar aquelas coisas que nunca fizemos. Estava com ténis de mesa e o Paulo⁹⁹ estava no G2 a fazer um circuito de basquetebol e eu estava ali com excesso de gajos no ténis de mesa, e disse ao Paulo e mandei 5 putos fazer o circuito de basquetebol. Não é por nenhum motivo em especial. É para os gajos continuarem a fazer atividade mas é para eu poder fazer aquilo que queria fazer com o ténis de mesa. Isto é

⁹⁹ Recordando que o último excerto da entrevista ocorreu já no ano letivo seguinte, em que havia novos professores no grupo, este professor “Paulo” refere-se a um desses professores e que se situaram fora da amostra original. Naturalmente, como para todos os nomes que possam surgir, para preservar o anonimato de qualquer pessoa mencionada são usados pseudónimos.

pacífico. (entrevista ao Coordenador, p.49)

Outra forma de facilitar este aspeto é o ajuste coletivo de momentos críticos como por exemplo a definição do período de aplicação dos testes de aptidão física para o final da etapa de avaliação inicial “[sobre o compromisso de aplicar os testes numa determinada semana] A outra lógica é porque, eventualmente, podemos estar a fazer todos ao mesmo tempo, podemos-nos ajudar.” (entrevista ao Coordenador, p.33). Este tipo de ajustes, ao contrário do que possa parecer, não limita as possibilidades e especificidades do planeamento de turma “A única questão de fazer os testes de aptidão física naquela altura é uma questão geral. (...) Um gajo quer fugir a isto, fazer uma semana antes ou uma semana depois, não tem problema.” (entrevista ao Coordenador, p.33). Pelo contrário, tal tipo de compromissos potencia a que existam momentos de lecionação conjunta o que naturalmente implica a exposição de práticas pelos professores aos seus pares e a outros alunos:

Coordenador: É um problema, que é difícil de resolver, que só é possível resolver por uma opção pedagógica que é um gajo beneficiar os putos com mais dificuldades. São esses gajos que tu tens de garantir continuidade. Não podendo garantir continuidade, tem de ser do voleibol para toda a gente, para um bocadinho de voleibol em que 5 ou 6 que precisam de treinar voleibol num ginásio.

Entrevistador: Tenho essa sensação, que acaba por acontecer um bocadinho mais se calhar no final do ano, mas eu lembro-me às vezes, até acho que quase todos os colegas, partilha de turmas.

Coordenador: Sim mas isso é por outro motivo. (entrevista ao Coordenador, p.38-39)

Sintetizando as características desta dimensão, claramente, a exposição da prática pessoal dos professores deste grupo centra-se maioritariamente na observação e discussão dos resultados dos alunos, como parte integrante da produção e partilha de conhecimento, decorrendo das provas de avaliação padronizadas implementadas ao nível do desenvolvimento curricular colaborativo, embora se encontrem estratégias que desbloqueiam outros momentos de partilha das práticas. Assim sendo, este grupo presta um grande cuidado com as aprendizagens dos alunos como efeitos da qualidade do professor, servindo esses produtos como pontos centrais da discussão coletiva. No entanto, pode-se afirmar que é a discussão ao nível individual do, e sobre o, processo pedagógico que conduz esses efeitos que está em falta nesta dimensão pois é possível identificar alguns cuidados na reflexão e iniciativas de modificação da prática, bem como essas situações dependem bastante dos líderes do grupo disciplinar. Quer isto dizer que, a prática pessoal partilhada enquanto característica do grupo se apresenta mais como um recurso que precisa de ser desenvolvido, entenda-se como um foco necessário de aprendizagem intencional coletiva, do que como um processo estabilizado. Paralelamente, esta dimensão encontra-se bastante dependente do contexto microssistémico em que se desenvolve e de uma grande escala temporal para que se possa estabelecer de um modo mais efetivo no que respeita à sala de aula.

1.2.1.5 A “Processualização” das Condições Estruturais e Relacionais Para o Bom Funcionamento do Grupo e Para Uma Educação Física de Qualidade

Ao nível do Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional pretendia-se indagar sobre a qualidade das condições que suportam o trabalho do grupo na perspetiva de que “As condições e as capacidades da escola asseguram a organização do departamento enquanto organização profissional de aprendizagem.” (p.3), constatando-se que é a segunda dimensão mais frágil com 4.30 pontos para a totalidade dos professores (tabela 33). O questionário também revela que para os professores mais ligados a este contexto escolar, e para os líderes em particular, o grau de desenvolvimento associado a esta dimensão é menor do que para outras categorias (tabela 34). Considerando que as condições de suporte das comunidades de aprendizagem profissional se referem tanto às questões logísticas como às relacionais foi importante destringir estes elementos a partir da entrevista, e que também permitiram aprofundar as diferenças e padrões revelados pelo questionário.

Ao nível logístico, o Coordenador salientou como aspetos positivos a composição do grupo pautada por uma grande estabilidade do corpo docente e as condições gerais oferecidas pela escola para o desenvolvimento do trabalho do grupo e das aulas de educação física. No fundo, e tal como já foi apontado em momentos anteriores, um dos aspetos mais prementes na logística do grupo é precisamente a sua história que tem permitido criar e consolidar recursos humanos, físicos, temporais e contextuais determinantes para a qualidade e o sucesso do grupo e dos alunos:

Portanto isto é um dado muito importante da história, da entrada das coisas de Educação Física aqui e é um dos motivos por o grupo ser forte também e que a escola tem. Portanto tem aqui um passado forte aqui para trás. (...) Por outro lado, por outro lado, nós sempre temos tido, ultimamente, a presença, a nossa presença no conselho pedagógico, isto é, geralmente somos nós da Educação Física que somos Coordenadores de departamento das expressões, o que de facto, faz com que tenhamos aqui mais alguma, mais alguma visibilidade na escola (...) neste momento tens aqui, uma, duas, três, quatro, cinco, seis professores efetivos da escola, o resto é tudo professores do quadro de zona ou professores que estão destacados. (...) [Relativamente às condições] São boas, são excelentes para o trabalho do GEF (...) do ponto de vista do equipamento estamos mais ou menos. Quer dizer, há coisas que fazem falta, como aqueles colchões que estão rotos, mas no geral estamos bem. Do ponto de vista dos espaços físicos, embora aparentemente pareça uma escola com boas condições, não o é na verdade. (entrevista ao Coordenador, pp.1, 13)

Não obstante, tal como o final do excerto revela, há um certo grau de insatisfação com as condições existentes para o desenvolvimento curricular da educação física, porventura mais marcado pela perceção dos líderes e dos professores com maior experiência contextual como o questionário revelou:

O G3 é um espaço difícil, porque é um espaço pequenino e muito específico, para os miúdos pequeninos aquilo funciona mais ou menos para aqueles miúdos grandes do secundário é um espaço complicado. O próprio G2 é

um espaço que condiciona muito as coisas, não é? Na lógica do currículo do 11º e 12º ano, o G2 é um mau espaço, se os putos têm opções, não podes fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo, a única coisa que consegues fazer é um jogo e ginástica, ou um jogo e dança ou um jogo e aptidão física, ou ginástica e raquetes, agora não consegues ter aqui mais coisas. Aparentemente parece que tens um conjunto de razões que condicionam muito, não é? Faz muito eco, o barulho é imenso, às vezes não se consegue ouvir, o som do rádio um bocadinho mais alto, isto não é, isto não é, com outras qualidades a gente faria mais. (entrevista ao Coordenador, p.13)

Dado que o questionário apresenta a dimensão como um aspeto fixo, a consequência dessa insatisfação só se consegue compreender cabalmente com a entrevista, i.e., as condições logísticas que suportam o funcionamento do grupo enquadram-se como uma disposição coletiva que mobiliza os professores num processo de modificação do(s) contexto(s) em que atuam. Esse processo assenta no reconhecimento das características necessárias para operacionalizar a visão do grupo relativamente ao desenvolvimento e sucesso curricular da educação física dos alunos desta escola, enquadrando-se no âmbito do desenvolvimento curricular colaborativo sobre a gestão dos recursos para a aula enquanto atividade de planeamento coletivo:

Geralmente temos sempre a presença de alguém na comissão de horários (...) temos essa política, ganhamos bastante dinheiro com o desporto escolar, porque se não o gastamos, utiliza-se outros recursos para poupar dinheiro, assim gasta-se menos dinheiro nos transportes, precisamos das famílias para levar os miúdos. Quer dizer que, intencionalmente, intencionalmente, nós temos a noção de se queremos espaços polivalentes temos de ter muitos equipamentos, que é aquilo que ajuda a polivalência do espaço. Além disso voltamos sempre à cata, temos aqui pessoas da ginástica, portanto estamos sempre à cata de coisas. (entrevista ao Coordenador, p.3, 13)

No entanto, estes esforços, tal como outros elementos referidos acerca e relacionados com a defesa e afirmação da educação física, são altamente condicionados por elementos contextuais externos ao coletivo, neste caso em particular pela Direção da escola que apenas atribuía uma hora e meia por semana para os professores se reunirem. Esta reduzida dotação horária levava à necessidade de vários momentos de trabalho colaborativo “extraordinários” mas sem os quais o grupo não conseguiria dar resposta à sua visão. Ao mesmo tempo, o Coordenador esclarecia que:

A gente tem um problema com a direção que é o horário. Nunca conseguimos ganhar. Ultimamente temos ganho para não haver aulas consecutivas. Não conseguimos ganhar mais do que dois tempos semanais, mais do que duas aulas por semana, temos sempre duas aulas por semana. Não conseguimos ganhar essa batalha, nunca conseguimos três aulas por semana. (entrevista ao Coordenador, p.13-14)

Assim, os esforços infrutíferos na perseguição de tempos de aulas não permitiam alcançar uma distribuição totalmente, ou pelo menos mais coerente com as orientações programáticas emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência¹⁰⁰:

O número de **sessões semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana** são um dos aspectos críticos na organização dos recursos temporais. Este programa foi elaborado na condição de existirem no mínimo **três sessões de EF por semana**, desejavelmente **em dias não consecutivos...** (negrito pelos autores) (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a, p.20)

Outro tipo de problemas que suporta esta questão prende-se com a distribuição escolar das auxiliares de ação educativa que dão apoio à gestão dos espaços, e entradas e saídas dos alunos, pois, a haver necessidade, são das mais recrutadas para outros espaços da escola o que deixa alunos e professores com menores condições de gestão e segurança para as aulas de educação física:

Isto é assim, a gente já teve duas pessoas aqui, duas de manhã e duas à tarde. Neste momento funcionamos com duas pessoas durante a manhã, quer dizer que entre as onze e as três da tarde há duas pessoas, entre as três da tarde e as sete há uma pessoa. Neste momento, por exemplo ontem e hoje só tivemos uma pessoa, entre as oito e as onze, duas pessoas até às três, o que para colaborar em relação ao equipamento, e para vigiar, tratar da entrada e saída dos balneários é bem diferente. É uma área frágil, do ponto de vista da segurança, portanto vai potenciar outros comportamentos, que eram perfeitamente evitáveis, e isso só é possível com mais vigilância. (entrevista ao Coordenador, p.14)

Dentro das questões estruturais há ainda a enquadrar os processos de comunicação do grupo. Durante a entrevista foi possível identificar algumas características importantes inerentes à comunicação do grupo, sendo que uma delas se expressa no reconhecimento de que existem relações preferenciais entre os professores, não sendo isso interpretado como algo necessariamente negativo mas antes natural:

(...) se tivéssemos aqui um sistema de setinhas de comunicação, às vezes há aqui comunicações que andam só entre duas ou três pessoas, às vezes tem esta mas é normal, é quase impossível que não seja assim. Mas se pudesse não ser era melhor mas acontece muito isso, sente-se muito isso, as pessoas conversam preferencialmente uma com outra. (entrevista ao Coordenador, p.8)

Outra característica fundamental sobre a comunicação do grupo tem a ver com a dualidade informal/formal nos diferentes mecanismos. Essa dualidade expressa-se na importância específica e relativa de cada um dos formatos, pois segundo o Coordenador “há aqui uma mistura de formal e informal, sempre” (entrevista ao Coordenador, p.8). Esta especificidade de cada vertente, em vez

¹⁰⁰ À data da realização do estudo, que coincidiu com o último ano antes da entrada em vigor do decreto-lei nº 139/2012 que, entre outras orientações contrárias ao que vinha a ser desenvolvido para a Educação, e em especial para a Educação Física, a partir dos anexos III e IV correspondentes às novas matrizes curriculares para o 3º Ciclo e Ensino Secundário respetivamente, introduziu profundas alterações a nível nacional na carga e distribuição curricular da Educação Física de norte a sul de Portugal (<http://cnapef.wordpress.com/2013/01/02/cnapef-e-spef-contradizem-nuno-crato/>, consultado em 12 de Agosto de 2014).

de isolar diferentes elementos, apresenta uma articulação intrínseca em que um formato alimenta o outro desde a ideia à análise dos seus efeitos:

Eu acho que um processo informal, vamos lá a ver, um processo informal inicialmente dá consistência, dá disciplina, porque nesse processo discute-se mais do que num processo formal. (...) [O processo informal] É mais duradouro e discute-se mais, e é-se capaz de, e às vezes é resultado de experimentação e da análise da experimentação. Mas o processo formal também é decisivo porque é ele que faz despoletar as coisas também, e é ele que marca para toda a gente o que é para fazer ou, qual é a questão ou o que é para fazer (...). Agora não consigo dizer se um é mais importante do que o outro, porque depende do momento. Depende do momento e depende do efeito. Há aqui coisas, que formalmente as pessoas abanam a cabeça e aquilo fica na mesma não é? Quer dizer que não é recusado mas naquele momento as pessoas não têm condições para avançar muito mais do que ouvir só. Depois estas coisas são tratadas informalmente. Não têm tempo para refletir, não têm ambiente para discutir porque têm de se expor para toda a gente assistir, portanto, a consistência, o cimento e a discussão e a qualidade da coisa, às vezes acontece fora da reunião e informalmente. (entrevista ao Coordenador, p.12)

Assim, pode-se definir que a formalidade/informalidade da comunicação se define, não tanto ao nível do conteúdo mas, principalmente, em relação à sua função como acabou de se ilustrar. Nesse ponto de vista, a comunicação informal não se traduz numa perspetiva de maior ou menor intencionalidade mas sim no âmbito da gestão coletiva numa lógica de circunstância temporal e de regulação das estratégias e compromissos para que, quando se chegue ao momento formal, as decisões aconteçam com maior clareza. Um dos melhores exemplos concretos sobre esta informalidade da comunicação pode ser encontrado quando o Coordenador foi questionado sobre os modos de monitorização dos compromissos coletivos:

(...) um exemplo para qualquer coisa que a gente tenha combinado, de I's e E's, de barreiras, um tipo não vai confirmar se as pessoas estão a cumprir aquilo não é? Faz parte de ser assim. Depois aquilo confirma, vai-se confirmando ao longo do tempo. (...) Há ali um conjunto de coisas, que não são coisas intencionalmente mas são coisas que dão muita informação. Sei lá, que é quando tu vais, quando estás a chegar à escola e tens os gajos ali a fazer patinagem, ficas parado a olhar para aquilo, dás uma boca a um ou a outro e depois perguntas, qual é o I que tens de fazer? (entrevista ao Coordenador, pp.33-34)

A questão que então se coloca é, o que é para este grupo uma comunicação informal? De acordo com o Coordenador, essa via define-se fundamentalmente por atividades momentâneas, através de diferentes mecanismos como a conversa, a partilha “mano a mano”, o *email* ou o quadro branco na sala de trabalho:

Informal para mim são coisas do acaso, que acontecem e as pessoas discutem espontaneamente, numa aula, trocas e partilhas “mano a mano”. (...) A comunicação informal mais privilegiada é mesmo o mail. O quadro serve para dar informações para as pessoas fazerem a sua vida. (entrevista ao Coordenador, pp.11-12)

Por outro lado, a comunicação formal desenvolve-se fundamentalmente nas reuniões ordinárias podendo essas ocorrer em plenário ou sectorialmente, consoante o objetivo e os conteúdos a tratar:

As reuniões, as decisões coletivas, nas atividades de desenvolvimento curricular, nas provas, nas questões da avaliação, nas conferências curriculares, por meios de comunicação, são meios de comunicação e discussão. (...) É mais para decisões, de discussão, ou para marcar coisas ou para preparar coisas, ou para sei lá. A HP2 vai ter de fazer uma reunião brevemente sobre a prova global do 9ºano, quer dizer, isto tem de ser despoletado em reunião, não é? (...) Isto tem de ser uma coisa numa reunião formal em que estamos todos juntos. (...) Depois há pequenos, há alguns momentos durante o ano mas junta-se sectorialmente, o pessoal do básico, o pessoal do secundário de 11º e 12º porque tem uma estrutura de currículo diferente, o pessoal de 10º ano também é à parte. Quer dizer, quando se trata de discutir questões específicas de anos de escolaridade. (entrevista ao Coordenador, pp.8,12)

Finalmente, no plano das condições de suporte, tem de se considerar a subdimensão das relações sociais no seio do coletivo disciplinar de educação física que decorre tanto das características das relações profissionais como da efetivação de práticas sociais que mantêm a ligação afetiva do grupo. O aspeto que o Coordenador destaca à partida é o grau de satisfação dos professores de educação física ao saberem que entraram nesta escola por se entender que há um reconhecimento generalizado do trabalho coletivo, colaborativo e pedagógico que ali se desenvolve:

Pronto, é normal as pessoas, a sua primeira opção é ficar aqui na escola, é uma coisa que lhes agrada, que gostam e este prazer de estar aqui na escola a fazer parte do grupo é um bom efeito, não é? (...) Esta característica é uma característica que as pessoas gostam, portanto há aqui um grau de satisfação de ser professor aqui na escola que é muito importante para o trabalho coletivo e para o efeito do trabalho de grupo. (entrevista ao Coordenador, p.7)

Esta satisfação é interpretada pelo Coordenador como um efeito que antecede o próprio grupo e por isso é algo bastante positivo, i.e., cria desde o início um clima propício ao desenvolvimento curricular colaborativo que caracteriza este grupo, mesmo considerando as referências anteriormente apresentadas sobre as dificuldades deparadas por alguns professores relativamente a processos específicos, nomeadamente às provas padronizadas de avaliação coletiva. Outro dos aspetos que caracteriza as relações sociais entre os professores deste grupo é o clima de confiança, abertura e entreajuda, ou numa palavra – colegialidade:

Muita entreajuda, isto é aqui uma coisa meio complicada, muita entreajuda, há aqui pessoas muito importantes no grupo, não é? A HP2 é muito importante aqui no grupo, é alguém muito competente mas muito humilde e muito boa pessoa, de quem as pessoas se socorrem muito. Muito mais do que a mim, socorrem-se mais da HP2 do que se socorrem de mim. (entrevista ao Coordenador, p.7)

Para a qualidade desse clima o Coordenador volta a salientar a importância de algumas das pessoas do grupo, sendo recorrente ao longo da entrevista a referência ao “núcleo duro” e em

particular à professora HP2 como um elemento-chave para o coletivo dada a sua qualidade profissional a diversos níveis.

De acordo com o Coordenador, um dos principais reflexos deste ambiente de colegialidade acontece ao nível da abertura da sala de aula e de conversas informais sobre as aulas em diversos momentos como os intervalos letivos, e em diversos locais como o gabinete de educação física que se encontra fisicamente separado da sala de professores e dos locais de trabalho primários da escola:

(...) as aulas são muito abertas e por outro lado há muito hábito e felizmente há climas, até por aquilo que já falei anteriormente, há climas que condicionam isto, e há muito hábito de continuar a conversar sobre as aulas no intervalo. Se reparares estão ali professores sentados lá atrás a conversar sobre aquilo que aconteceu ou não aconteceu, sobre aquilo que se há-de fazer ou não fazer, portanto há muito este hábito, o que quer dizer que do ponto de vista da relação profissional há ali muita aceitação de todos. (entrevista ao Coordenador, p.7)

Há ainda a salientar que, apesar das referências já apresentadas sobre as diferenças de iniciativa entre os colegas mais novos e com menor expressão de liderança no contexto desta escola, o Coordenador esclarece que a lógica de aceitação e de conversa é facilmente assimilada e participada por todos os professores na generalidade “Mesmo as pessoas mais novas aceitam bem a presença dos colegas, tem esta característica.” (entrevista ao Coordenador, p.7) o que converge com o valor de desenvolvimento relativamente elevado desta dimensão atribuído no questionário, principalmente por professores mais novos e com menores responsabilidades ao nível da liderança (tabelas 33 e 34). Este clima generalizado só se consegue por duas razões. Uma pelo volume de atividades e outra pelo foco e substância dessas atividades, ou seja, o grupo de educação física projeta as suas atividades com vista a finalidades concretas e articuladas para as necessidades de desenvolvimento curricular dos alunos, mesmo que sejam desenvolvidas em contexto informal como tende a ser a oferta da atividade interna:

Tem outra característica que é, nós fisicamente estamos muitas vezes juntos, fisicamente estamos muitas vezes juntos a trabalhar, juntamo-nos muitas vezes parar trabalhar, reunimos muitas vezes ou juntamos parte de nós para trabalhar, há muito este trabalho colaborativo dos professores. É por necessidade, nós temos não só ao nível de atividades de desenvolvimento curricular, temos muitas atividades, é o caso de hoje e de ontem [com atividade interna de torneios para os alunos da escola], há ali pessoal todo junto a trabalhar. Quer dizer, o facto de estarmos todos a trabalhar permite mais conversa, estamos a ver os jogos [dos torneios de atividade interna], estamos a ver os putos, permite mais conversa, conversa que interessa. (entrevista ao Coordenador, p.7-8)

Durante a entrevista sobressaiu um aspeto que pode ser crítico para caraterizar a qualidade do relacionamento socioprofissional deste grupo que é o facto de surgirem, não raras vezes, menções à importância de colegas anteriores ao grupo “atual” para a marca do trabalho que se apresentava e as relações de amizade que se estendem no espaço e no tempo exterior a este grupo. Naturalmente, no sentido inverso, a existência e permanência de relações de um tipo mais social também será determinante para o sucesso dos esforços colaborativos. Portanto, um dos efeitos

claros da qualidade profissional deste grupo é o aprofundamento das relações sociais de proximidade com os pares que naturalmente vão saindo profissionalmente deste coletivo embora não se possa dizer que se cheguem a desligar:

Eu tenho aqui amizades que são amizades antes do grupo, amizades mais antigas mas aqui as pessoas fazem amizades, passam a ser amigas, portanto, passam extra-profissionalmente a conviver também. Isto também se produz aqui, de alguma maneira temos aqui algum efeito. Tem a ver com isso, não tem a ver com a satisfação pessoal, vês muitas vezes professores antigos da escola a continuarem a vir cá, não é? (entrevista ao Coordenador, p.8)

Uma das formas para manter e desenvolver as relações do grupo passa também por alguma intencionalidade nas atividades de socialização fora da prática profissional que ocorrem em momentos específicos e normalmente formalizados “Há os convívios sociais que fazemos entre nós, isto é outra coisa que também fazemos, os nossos jantares, os nossos almoços, torna a relação entre as pessoas mais afável” (entrevista ao Coordenador, p.8).

Alavancando o fecho da apresentação desta questão a partir das palavras do Coordenador, o entrevistado revela o impacto do microssistema deste grupo para fora da escola ao lançar pares de prática profissional mais capazes e com um nível de conhecimento superior àquele que considera que a atual formação inicial de professores proporciona:

Eu tenho ideia que a escola funcionou do ponto de vista de reprodução cultural desta ideia da Educação Física muito mais do que qualquer universidade, percebes o que quero dizer? Esta escola produziu um conjunto de colegas que anda para a frente de forma diferente que andam agora em várias escolas, pronto, mais do que a formação inicial, muitíssimo mais do que a formação inicial mas também isso é dos livros. (entrevista ao Coordenador, p.8)

Procurando um balanço sobre esta dimensão, entende-se que facilmente poderia ter sido enquadrada simplesmente como um elemento contextual. No entanto, independentemente de se tratar do foco logístico ou do foco relacional, o que sobressai dos resultados é o caráter dinâmico, coerente, intencional e coletivo desta dimensão que acaba por se poder delimitar ao nível das disposições do grupo para modelar o seu contexto microssistémico e o seu impacto exossistémico ao lançar para fora da escola profissionais de educação física que se mantêm ligados a este grupo e que, seguramente, se apresentam com um nível de qualidade superior face à evidente interação das restantes dimensões até aqui analisadas. Consequentemente, esta dimensão adquire também uma expressão processual pelas características enunciadas, orientada para a melhoria das características de suporte ao trabalho colaborativo e à qualidade pedagógica das aulas.

1.2.2 O Híbridismo de Negociação na Comunidade de Aprendizagem Profissional como Mediador da Gestão da Diversidade Pedagógica

Tendo-se estabelecido quais as características coletivas do grupo em relação ao seu funcionamento colaborativo como comunidade de aprendizagem profissional, foi possível evidenciar como um dos grandes focos dessas características se orienta para as práticas pedagógicas dos professores deste grupo. Importa então detalhar quais as disposições ao nível coletivo deste grupo no respeitante ao indicador pedagógico em destaque neste estudo – a negociação do sistema social dos alunos. Convém recordar que, ao nível da aprendizagem intencional coletiva e sua aplicação, assente num processo de partilha e produção de conhecimento, se identificou a partir da entrevista do Coordenador um conjunto de características comuns que estabelece um padrão geral de aulas entre os professores deste grupo de educação física e que algumas das questões pedagógicas mais evidentes decorrem das exigências colocadas pelo nível de desenvolvimento curricular colaborativo. Também se compreendeu que o grupo define momentos críticos de atuação individual e coletiva com os alunos como parte da visão e da exposição da sua prática a partir do processo de desenvolvimento curricular colaborativo com impacto direto na sala de aula. Neste sentido, pretende-se agora esclarecer como é que o grupo traduz esses elementos nas intenções de relação pedagógica a desenvolver com os alunos.

1.2.2.1 A Emergência de Padrões Didáticos e Pedagógicos de Integração da Agenda Social nas Práticas dos Professores do Grupo de Educação Física – Características e Interações

Genericamente, aos olhos do Coordenador, há uma perceção transversal ao grupo de que os alunos interiorizam o clima de escola, e da educação física em particular, como enquadrado por uma orientação de aprendizagem “tenho ideia que de uma forma coletiva os miúdos estão aqui para aprender, de uma forma geral (...) E os putos sabem que estão aqui para aprender e que têm coisas para aprender.” (entrevista ao Coordenador, p.17). Este dado é importante para compreender os elementos que regulam globalmente a negociação da agenda social dos alunos pelos professores deste grupo de educação física pois, tratando-se de uma perceção coletiva, revela uma forte interação de convergência entre a disposição dos alunos e a dos professores que “são uns cães atrás das pessoas quando precisam de aprender, no geral aqui do grupo” (entrevista ao Coordenador, p.18). Paralelamente, não será surpreendente quando o Coordenador esclarece que apenas casos pontuais de alunos revelam orientações de socialização mais marcadas que só podem ser resolvidas diretamente pelos professores e fundamentalmente com referência ao sistema de tarefas de instrução como elemento crítico para evitar vetores secundários pelos alunos:

Agora, há sempre coisas particulares. Por exemplo, na minha turma, aquela que tu assististe, há putos que são intrinsecamente um problema. Por exemplo, o Ricardo, o Ricardo é um gajo alto, sabes quem é o Ricardo? Um gajo alto, ele é bom, um bom miúdo, é bom na Educação Física mas está permanentemente à espera do gozo

da aula, quer dizer, o que hei-de fazer, jogar à bola, portanto, é um gajo que anda atrás das coisas para aprender à custa (...) do meu esforço, da minha chatice com ele, da minha embirração com ele. Só se foca assim, sempre que relaxa um bocadinho. Isto é um exemplo, não é o comum da turma e na escola acho que é a mesma coisa. (entrevista ao Coordenador, p.18)

Quando um gajo se encosta, não é um problema de gestão, vê bastantes, não é um problema de gestão, é um problema de instrução. Não conhecem o que têm para fazer, não reconhecem a importância do que têm para fazer, não se resolve pela gestão. A causa desta coisa, o episódio é de gestão, um gajo estar parado mas a causa da coisa não é um problema de gestão, é um problema de instrução, percebes o que estou a dizer? (entrevista ao Coordenador, p.40)

Nesta ótica, o investigador, através dos momentos de observação informal ao longo do ano letivo, desenvolveu uma perceção sobre a ausência de momentos regulares de expressão mais premente de vetores secundários de socialização pelos alunos que foi esclarecida junto do entrevistado:

Entrevistador: A questão da gestão da aula, (...) comportamento dos alunos ou o que quer que seja, isso parece-me um bocado ausente.

Coordenador: Está estabilizado, não é um problema. (...) Não vejo isso como um problema, não reconheço isso como um problema, pode acontecer não é? (...) É uma coisa de contexto, acho que é uma coisa de contexto. É uma coisa boa nossa, da escola, aquilo é Educação Física, e na escola é assim, é estabilizada, é assim. Os putos sabem isto, percebem isto, quer dizer, é cultura da Educação Física da escola. (entrevista ao Coordenador, p.39)

Segundo o Coordenador, esta ausência de comportamentos significativamente perturbadores da ordem como uma preocupação para os professores do grupo decorre da facilitação coletiva e colaborativa da relação pedagógica por via da integração do sistema social dos alunos que, pela interação das propriedades bioecológicas, cria efeitos positivos no contexto da escola:

Nesse sentido para isto, é claro que nós, grupo de Educação Física, contribuimos, por aquilo que fazemos, pelas atividades que realizamos, pela quantidade de miúdos que estão no desporto escolar, isto contribui para o prazer e para esta atitude favorável em relação à escola, os miúdos gostam de educação física e gostam dos professores. Nesse sentido é bom. (entrevista ao Coordenador, p.15)

Concomitantemente, pode-se acrescentar ao nível contextual a naturalidade para alunos e professores no tratamento de matérias culturalmente menos valorizadas (e.g. Dança), ou de como o valor e importância da educação física percorre os discursos dos professores no sentido de induzir nos alunos boas atitudes (entenda-se disposições) face à disciplina:

Coordenador: Eu acho que há um clima, da mesma maneira que toda a gente sabe que vai dançar e toda a gente vai fazer patinagem.

Entrevistador: Se calhar se fosse noutra escola, em que a dança não fosse uma coisa tão rotinada, se calhar podia ser um problema de gestão.

Coordenador: Podia ser sempre um problema, podia ser um problema mas há uma outra coisa, que é, há ali

uma cultura nossa (...) portanto até passa pelo discurso e pelas conversas todas. Somos professores, intervimos, não deixamos passar, quer dizer, a conversa toda é sempre com esta coisa, isto que transpassa, portanto é muito difícil um gajo chegar lá e encostar-se, não intervir, percebes? (entrevista ao Coordenador, p.40)

Nestas normas, também se consegue alcançar o impacto projetado nas características dos professores para que qualquer elemento se sinta “desconfortável” com um ensino pobre e desligado da aprendizagem dos alunos:

É difícil, quer dizer, como é que hei-de explicar isto, um gajo não se sente bem, ali toda a gente intervém junto dos putos, ainda por cima eu estou a dar uma aula e há um gajo cá em cima que chama atenção a um puto da minha aula, "olha as pernas", quer dizer, há um gajo que não sou eu que sou professor da turma, há ali um gajo lá em cima que está a mandar uma dica a um puto, para o gajo fazer melhor. (entrevista ao Coordenador, p.40)

Há uma tónica geral sobre isto que é preciso diferenciar o ensino, é preciso fazer coisas para os miúdos, há muita discussão sobre isto, como é que, essa discussão até aparece na prova global quando o próprio júri faz mudanças, pondo os miúdos mais fracos com miúdos mais fortes, para ver se já conseguem fazer ou não. Quer dizer, há aqui um ambiente geral disto e uma conversa sobre isto. (entrevista ao Coordenador, p.19)

Ao nível contextual encontram-se ainda os objetos, decorrentes da articulação entre a produção e partilha de conhecimento e as opções coletivas de desenvolvimento curricular colaborativo, que caracterizam condições e expressões de aprendizagem coletiva do grupo e que permitem facilitar o processo de negociação por uma gestão integradora do sistema social dos alunos, por exemplo ao favorecer a diversidade curricular em cada espaço de aula ou pela explicitação de elementos sensíveis como o currículo e a avaliação:

Do ponto de vista dos espaços físicos, embora aparentemente pareça uma escola com boas condições, não o é na verdade, principalmente o espaço exterior, o espaço exterior que seja polivalente, polivalente que ajude, que ajude aqueles professores que não têm mais opções pedagógicas. (...) Quer dizer que, intencionalmente, intencionalmente, nós temos a noção de se queremos espaços polivalentes temos de ter muitos equipamentos, que é aquilo que ajuda a polivalência do espaço. (entrevista ao Coordenador, p.13-14)

[Sobre o que os alunos mais reconhecem de compromisso coletivo do grupo] Particularmente a avaliação. O que é para aprender, os níveis, os objetivos, os objetivos são a avaliação, é mais aquilo que se pode dizer, o que os miúdos mais dominam é o currículo, o que é o desenvolvimento curricular, o que é que representa um I, o que é que é um E e quais são as lógicas da avaliação. (entrevista ao Coordenador, p.20)

A este nível pode-se ainda dar como um exemplo de relevo a (re)estruturação do documento de referência denominado de Guião de Aulas de Apresentação (documento GEF 19), afinado com o processo de desenvolvimento curricular colaborativo nas reuniões de início do ano letivo, que tem essa forte componente de explicitação do currículo e da avaliação perante os alunos. Nesse documento apresentam-se os temas gerais e os conteúdos específicos a introduzir com os alunos desde o início do ano mas que acabam por dar sentido ao discurso pedagógico a desenvolver ao longo do ano e que convergem com a importância da clareza da informação pelo professor.

Sucintamente, nesse documento, relativamente aos elementos curriculares e organizacionais, o grupo projeta que o professor apresente: Ponto 1 – O Programa de Educação Física, destacando-se a apresentação das áreas e matérias do currículo com referência explícita aos programas nacionais (documento G1), níveis de especificação das matérias, a lógica de ciclo inerente ao plano de turma, e os objetivos e duração do período de avaliação inicial; Ponto 2 – Parâmetros e Critérios Gerais de Avaliação, onde se enfatiza a avaliação específica de educação física como decisões do grupo, os critérios gerais, e os instrumentos de avaliação onde se inclui a autoavaliação; Ponto 6 – Regulamento de Educação Física, em que o grupo salienta a importância deste ponto para os 7º e 10º anos com as regras gerais de funcionamento das aulas; e Ponto 7 – Rotação de Instalações, com especial relevo para a explicação da lógica de rotação anual com a maior rotatividade nos períodos de avaliação inicial e final e maior estabilidade ao longo do ano.

Depois, existem também as rotinas coletivas enquanto processos que criam nos professores a necessidade e a possibilidade de desenvolverem recursos e modos de atuação comuns relativamente à visão de educação física a passar aos alunos, enquanto criam nos últimos uma possibilidade de se relacionarem com o currículo e com a sua avaliação:

(...) temos muitas, muitas decisões coletivas e muita experiência de trabalho individual para ser diferenciado, quer dizer, aquilo, implica outro tipo de gestão na aula, implica muita coisa. Implica outras dificuldades na aula que é preciso treino. (entrevista ao Coordenador, p.3)

(...) coisas particulares que se fazem ao longo do ano, como as fichas de autoavaliação, que são pormenorizadas em relação aos objetivos das matérias, os níveis. Portanto os miúdos situam-se face, vão ver aquilo que é preciso fazer e estão a ajuizar se a sua prestação está de acordo ou não. Pronto isto ajuda imenso. Isto é feito ao longo dos anos da escola mas isto faz com que os miúdos saibam o que é preciso fazer. (entrevista ao Coordenador, p.20)

Neste sentido, as rotinas coletivas permitem, e até potenciam, a emergência de padrões didáticos e pedagógicos que, apesar de previamente identificados como um problema a resolver na aprendizagem e partilha da prática do grupo, apresentam características importantes que facilitam a disposição para a aprendizagem dos alunos e por inerência o processo de negociação na ecologia da aula. Entre essas rotinas encontram-se, por exemplo, ao nível da expressão do currículo nas aulas dos professores “não são aulas massivas, são aulas pluridisciplinares. Todas as aulas têm atividade física. Este padrão acontece sempre.” (entrevista ao Coordenador, p.24); da importância de momentos particulares do ano letivo como a primeira aula; das situações de aprendizagem articuladas com as situações de prova em contexto maioritariamente formal; da promoção da cooperação entre os alunos conjugada com a criação de compromissos individuais e coletivos; da explicitação do currículo e da avaliação sustentada nas fases de ajuste coletivo ou na articulação processual entre as provas de avaliação padronizadas e discussão dos seus resultados; ou ainda da diferenciação de ensino desenvolvida e explorada de diferentes formas no sentido de uma gestão da qualidade das tarefas de aprendizagem:

[sobre a importância de se definir em coletivo rotinas e documentos para a primeira aula de educação física] A forma como um gajo se apresenta aos putos, aquilo que os putos têm de saber, no fundo aquilo é sempre a mesma coisa, é um reforço. No caso da apresentação, é sempre um reforço na ideia que os miúdos têm de conhecer passo a passo as, reconhecer as coisas. (entrevista ao Coordenador, p.34)

Coordenador: [sobre o uso das situações de prova como situações de aprendizagem] dá importância a determinado referente, determinado referente está sempre presente, está sempre contextualizado... O que é uma coisa boa para os putos, e boa para a aprendizagem.

(...)

Entrevistador: No fundo essas situações de prova, pronto traduzem um contexto formal, portanto no fundo traduzem os jogos...

Coordenador: É como se fosse atividade global sempre, não é. E é uma coisa importante, quer dizer, quanto mais perto as situações de aprendizagem estiverem da atividade global, melhor. Acho bem, acho bem. (entrevista ao Coordenador, pp.24-25)

Entrevistador: Estando os alunos numa aula em que há predominantemente jogo, porque é que será que eles não identificam aquilo como uma prática recreativa?

Coordenador: Porque os objetivos estão claros e o professor anda sempre atrás daquilo que tu consegues fazer.

Entrevistador: No fundo percebem que aquilo é a situação de aprendizagem.

Coordenador: Os putos percebem... "Põe a bola no ar, vira os pés, põe a bola no ar..." (entrevista ao Coordenador, p.25)

[sobre os mecanismos de diferenciação e gestão das tarefas] Agora penso que todas as pessoas procuram diferenciar o ensino, procuram todas. Fazem isto de diversas formas, ou fazendo coisas diferentes, fazendo coisas diferentes dentro da mesma matéria e fazem isso também cuidando dos grupos, pondo uns a fazer com outros. Com isto não posso garantir que toda a gente faça mas tenho ideia, é uma conversa que existe aqui no grupo. Este cuidado de formação de grupos, que tem implicações na aprendizagem dos miúdos, é uma conversa que existe no grupo não é uma coisa nova, (...) e de alguma maneira em alguns momentos pratica-se isto, o exemplo das provas, não é? (entrevista ao Coordenador, p.20)

Estas características contextuais e processuais que apresentam uma expressão nas práticas pedagógicas de cariz individual por cada professor representam um conjunto de condições que são tratadas com bastante cuidado pelo grupo disciplinar para manter os alunos permanentemente orientados para uma dimensão académica da educação física, orientação essa que é reforçada pelo efeito indireto do reconhecimento pelos alunos da importância que os professores atribuem às aprendizagens e ao sucesso curricular:

Entrevistador: Podemos dizer que também serve para cuidar um bocado da dimensão social do aluno, da perspectiva de não se saturar do grupo, de não se saturar da atividade, não se saturar da matéria. Também há um bocadinho nesse sentido? Sentem que se não fizerem isto com os alunos se saturam mais depressa? Que se motivam menos?

Coordenador: Não aprendem. Quer dizer, o essencial é que um gajo está aqui para os outros aprenderem. Se um gajo não cuida das condições e não cuida das oportunidades que a gente oferece aos miúdos para

aprender, os miúdos não aprendem e há miúdos que precisam de fazer coisas diferentes para melhorar e há miúdos que precisam de fazer coisas com pessoas diferentes para poder melhorar e há miúdos que precisam de variar essas coisas diferentes para poder melhorar, quer dizer, se a gente não cuida disto os miúdos não aprendem. Quer dizer, agora, claro que isto tudo, os putos percebem que a gente anda ali atrás para os gajos poderem fazer melhor. Esta iniciativa e este esforço dos professores, eventualmente, isto faz com que eles tenham aqui uma ideia de que é preciso aprender mais, a gente também faz, não é? Isto não se faz diretamente para os gajos terem esta ótima ideia, faz-se para os miúdos aprenderem mesmo. Eventualmente isto cria ali um ambiente no puto, uma ideia no puto com as coisas que se podem aproximar mais desta lógica e afastar-se mais da lógica recreativa, um gajo está ali a sentir que um professor está esforçado com ele, diz que tem de fazer a cambalhota, chama um gajo para fazer a cambalhota, chama outro para ajudar a fazer a cambalhota, quer dizer, isto é muito, vê-se muito mais a aprendizagem e reduz-se muito esta lógica recreativa da atividade, portanto faz seja o que for, desde que faça, acho que sim, acho que reduz imediatamente este efeito. (entrevista ao Coordenador, p.20)

Percebe-se então, objetivamente, o enquadramento das atividades colaborativas relacionadas com o desenvolvimento curricular colaborativo e com a partilha e produção de conhecimento como estando associadas às características pedagógicas de expressão individual. Entre as atividades colaborativas, claramente, o desenvolvimento curricular pelo grupo assume a maior expressão na relação com as práticas pedagógicas destacando-se o caso particular das provas padronizadas de avaliação coletiva que, abrindo a prática pedagógica ao grupo para controlar a qualidade do seu trabalho, se apresentam como uma estratégia coletiva de responsabilização formal para criar um compromisso de aprendizagem entre os alunos “É uma formalidade que pressiona os alunos.” (entrevista ao Coordenador, p.46). Adicionalmente, a lógica de abertura da demonstração de desempenho pelos alunos a outros professores que não o da turma é replicada noutros momentos, como é o caso do documento decorrente do balanço dos resultados dos alunos no primeiro período (documento GEF 1).

No entanto, também se explorou a existência de outros mecanismos ou estratégias explícitas de âmbito coletivo de responsabilização informal para facilitar a integração da agenda social dos alunos a partir da valorização da sua participação, ao que o Coordenador esclareceu não haver qualquer forma oficial. Segundo o entrevistado o que existe é uma preocupação geral em que os alunos se sintam bem na e com a educação física nas aulas e nas atividades que o grupo desenvolve na e para a escola:

(...) dizer-se que há aqui alguma decisão institucional de um miúdo que se porta bem nas aulas, uma decisão institucional de um miúdo que trabalha muito bem nas aulas, não existe. Existe pela nota, pelo reforço positivo, pelo que a gente retribui, existe pelo reconhecimento público de um puto porreiro. (entrevista ao Coordenador, p.22)

Neste âmbito, existe uma sensibilidade coletiva para a importância e formalidade de certas atividades e alguns aspetos que se podem enquadrar como elementos de responsabilização informal

e que por isso facilitam a relação positiva dos alunos com a educação física, procurando igualmente aproveitar o balanço dessas situações para reforçar a defesa e afirmação do grupo e da educação física no âmbito dos processos de gestão coletiva:

Entrevistador: Mas vocês decidiram, acho que foi no último torneio, fazer a entrega dos prêmios dos miúdos naquele momento. Podiam ter feito a entrega num outro momento qualquer, com menos público.

Coordenador: Sim, mas isso não... Formalmente não há entrega aos putos por causa das coisas escolares, procuramos é que seja mais visível. Um dos motivos é ser melhor para os miúdos ser mais visível, para ter mais protagonismo mas também é bom para nós, damos mais visibilidade às nossas atividades. (entrevista ao Coordenador, p.22)

Em suma, pode-se afirmar que o sistema social dos alunos não é tratado pelo grupo e pelos professores como um elemento isolado mas, pelo contrário, apresenta uma clara integração na instrução e na organização das aulas, com uns aspetos mais tácitos e outros mais explícitos para os alunos com especial enfoque na avaliação. Nesta ótica, nas referências do Coordenador articula-se claramente um padrão de aula com fortes características integradoras, marcadas por uma orientação de promoção do sucesso de todos os alunos, em que o sistema de instrução é determinante para proporcionar oportunidades de participação altamente responsabilizadas ao nível formal pelas práticas colaborativas. Pode-se portanto afirmar que existe uma evidente interação multidimensional no âmbito do trabalho colaborativo do grupo que se reflete e orienta para uma facilitação da gestão da aula, com claros indicadores de características e estratégias integradoras do sistema social dos alunos.

Não obstante a identificação pelo Coordenador destas características comuns e padrões de aula, também foi possível, durante o processo de seleção dos professores, perceber que, entre os pares do grupo, se encontram diferenças importantes ao nível das suas orientações de negociação do sistema social, bem como o Coordenador também esclareceu o reconhecimento de professores com maiores efeitos nos alunos, professores esses situados ao nível do “núcleo duro”. Quer isto dizer que os padrões didáticos e pedagógicos que se acabam de identificar não serão necessariamente veiculados da mesma forma ou com a mesma intensidade por todos os professores, sendo por isso importante detalhar as disposições dos elementos deste grupo para a negociação do sistema social dos alunos.

1.2.2.2 Especificação das Disposições Coletivas de Negociação – Tendências Integradoras no Hibridismo da Negociação Para Regular a Diversidade Pedagógica

De acordo com o Questionário de Perceção do Professor sobre os seus Modos e Comportamentos de Gestão da Aula de Educação Física, em particular com base na análise do terceiro e quarto

grupos de resposta definidos respetivamente como “disposições específicas de negociação”¹⁰¹ e “gestão do sistema social”, foi possível alcançar o retrato coletivo dessas diferenças, retratos esse que se apresenta na tabela 35.

Tabela 35 - Dados do Questionário de Perceção do Professor sobre os seus Modos e Comportamentos de Gestão da Aula de Educação Física por professor

Prof.	Disposições específicas de negociação			Gestão do Sistema Social	
	Cond.	Imp.	Integ.	Disc.	Clima
Integ.	0.0	0.0	100	5.2	5.1
Ess. Int.1	0.0	25.0	75.0	4.5	4.4
Ess. Int. 2	0.0	23.5	76.5	4.8	4.6
Ess. Imp.1	0.0	75.0	25.0	3.8	3.8
Ess. Imp.2	0.0	71.4	28.6	4.1	4.0
Ess. Imp.3	0.0	66.7	33.3	4.0	5.2
HP1	0.0	46.7	53.3	4.5	4.8
HP2	0.0	41.7	58.3	4.0	4.3
HP3	0.0	42.9	57.1	3.5	4.3
HT	22.2	55.6	22.2	3.8	4.5
Total	2.22	44.84	52.94	4.21	4.48
Média (DP)	(7.03)	(23.77)	(25.83)	(0.51)	(0.44)

Nesse âmbito, já foi possível concretizar que neste grupo existe uma certa diversidade na orientação pedagógica para a negociação que enquadra fundamentalmente duas grandes estratégias – a imposição e a integração. Quer isto dizer que, neste coletivo, não se encontrou qualquer professor com uma orientação predominante ou totalmente de condescendência e que o único professor que revelou alguma disposição nesse sentido foi o HT (22.2%). Este resultado, derivando precisamente da sua resposta à situação de gestão do sistema social dos alunos na dança, associa-se ao facto de uma das maiores conquistas reconhecidas neste professor é o facto de ter passado a dar essa matéria de ensino, e que é atribuído como efeito do grupo “O próprio HT com muita dificuldade vai dar dança. É empurrado por essa dinâmica do grupo, não é? Se calhar num outro contexto não o faria.” (entrevista ao Coordenador, p.24). Concomitantemente, este aspeto concorre com o facto de HT ter sido identificado como o principal colega com uma ideia recreacionista de educação física, e por isso mais afastada daquela que foi apresentada como parte da visão partilhada pelo coletivo “Ele [o professor HT] já entrou aqui com uma lógica muito recreativa de animação dos miúdos” (entrevista ao Coordenador, p.18).

Voltando o foco para as estratégias de integração, também se constata que é o professor HT o que menos se apresenta nessa linha (22.2%), mesmo considerando a presença de professores essencialmente impositivos que acabam por apresentar maiores disposições de integração da agenda social dos alunos na ecologia da aula (Ess. Imp. 1 = 25.0%; Ess. Imp. 2 = 28.6%; Ess. Imp. 3 = 33.3%) o que se pode considerar decorrente dos padrões didáticos e pedagógicos anteriormente

¹⁰¹ Recorda-se que o elemento “disposições específicas de negociação” se apresentou durante a metodologia como o critério de seleção dos professores no que toca ao microsistema da sala de aula com base nas suas respostas ao terceiro grupo do questionário sobre os seus modos e comportamentos de gestão da aula, e que os resultados da gestão do sistema social corresponderam às respostas ao quarto grupo do mesmo questionário, variando de “1” (Nunca) a “6” (Sempre).

identificados. Pode-se por isto inferir que, no seio do grupo, a identificação coletiva de uma lógica acadêmica de educação física tende a afastar modelos pedagógicos de condescendência que priorizam o sistema social dos alunos em detrimento das suas aprendizagens, por via de um trabalho colaborativo facilitador da efetivação de padrões e normas pedagógicas de qualidade. Pelo contrário, não se pode necessariamente assumir, com base nos resultados globais da tabela 35, que tal dinâmica colaborativa crie uma tendência de adoção de modelos integradores, embora a maioria das disposições específicas vá claramente nesse sentido com 52.94% (± 25.83) de unidades de registo codificadas nesse estilo de negociação. Então, pode-se dizer que este grupo perfilha uma orientação híbrida de negociação entre as estratégias de imposição e de integração, com vantagem evidente para a última. Este perfil é ainda ampliado pela ligeira diferença de valores entre a gestão do sistema social com 4.21 (± 0.51) pontos para a promoção da disciplina e 4.48 (± 0.44) pontos para a promoção de um clima positivo de aprendizagem (tabela 35). Esta diferença em favor do clima pode-se articular com uma forte preocupação com a focalização nas aprendizagens como um dos fatores para a identificação anterior da ausência de problemas de gestão significativos que normalmente se atribuem mais à dimensão disciplina.

Detalhando brevemente esses resultados, pode-se identificar o professor Integ como o que apresenta valores consistentemente altos para qualquer das dimensões (disciplina = 5.2; clima = 5.1) e a professora Ess. Imp. 1 como a que apresenta valores consistentemente baixos em ambas as dimensões (disciplina e clima = 3.8). Pegando ainda em casos particulares, o professor Ess. Imp. 3 sobressai como o que valoriza muito mais os comportamentos pedagógicos relativos à dimensão clima (5.2), sendo inclusivamente o que apresenta o valor mais alto a este nível, do que da disciplina (4.0). Pelo contrário, a professora HP3 apresenta-se como a que menos identifica práticas de promoção da disciplina (3.5), sobretudo comparando com a dimensão clima (4.3).

Passando a olhar para o mesmo tipo de resultados mas agora organizados por categoria de professores (tabela 36), deve-se começar por considerar transversalmente que as categorias que apresentam estratégias de condescendência se reportam àquelas em que se insere o professor HT, bem como a expressão de integração nas categorias em que se enquadra o professor Integ. é influenciada pela totalidade dos seus registos nessa codificação. Posto isto, na tabela 36, pode-se constatar que, no respeitante à função no grupo, os líderes, no geral, apresentam maior predisposição para a integração (58.3%, ± 31.2), apesar de evidenciarem um certo hibridismo com a imposição (41.7%, ± 31.2). Nesta categoria apresenta-se assim uma replicação do padrão coletivo tanto a este nível das disposições específicas de negociação como para a gestão do sistema social em que, com valores bastante próximos, se enfatiza a promoção do clima relacional (4.5, ± 0.56) sobre a disciplina (4.4, ± 0.62). Já em relação à experiência profissional total, a tendência aponta no sentido de que os professores com mais tempo de prática apresentam maiores orientações de integração (63.3%, ± 25.4) enquanto os que têm menos tempo de prática se alinham mais numa lógica de imposição (59.1%, ± 12.7). Esta tendência será, porventura, marcada pela experiência

contextual dado que os professores com mais tempo no contexto evidenciam maior convergência com modelos integradores (Int. = 78.6%, \pm 30.3; Av. = 60.6%, \pm 11.8), remetendo-se para a replicação do perfil apontado e decorrente do já referido efeito de grupo nas práticas pedagógicas.

Tabela 36 - Dados do Questionário de Percepção do Professor sobre os seus Modos e Comportamentos de Gestão da Aula de Educação Física por categoria de professor

Categoria	Subcategoria (n)	Disposições específicas de negociação Média (DP)			Gestão do SS Média (DP)	
		Cond.	Imp.	Integ.	Disc.	Clima
Função no grupo	Coord. (1)	0.0	0.0	100.0	5.2	5.1
	Líd. (4)	0.0 (0.0)	41.7 (31.2)	58.3 (31.2)	4.4 (0.62)	4.5 (0.56)
	Op. (5)	3.7 (9.1)	48.3 (19.4)	48.0 (22.9)	4.1 (0.45)	4.5 (0.40)
	Meia Carr. (4)	5.6 (11.1)	59.1 (12.7)	35.3 (15.2)	3.9 (0.24)	4.5 (0.52)
Experiência total	Exp. (6)	0.0 (0.0)	36.7 (25.4)	63.3 (25.4)	4.5 (0.50)	4.5 (0.44)
Experiência contextual	Inic. (5)	4.4 (9.9)	59.1 (19.5)	36.5 (21.0)	4.0 (0.28)	4.4 (0.54)
	Int. (2)	0.0 (0.0)	21.4 (30.3)	78.6 (30.3)	4.4 (1.14)	4.7 (0.60)
	Av. (3)	0.0 (0.0)	39.4 (11.8)	60.6 (11.8)	4.4 (0.39)	4.5 (0.22)
	Integ. (1)	0.0	0.0	100.0	5.2	5.1
Perfil de negociação	Ess. Int. (2)	0.0 (0.0)	26.7 (0.0)	73.3 (0.0)	4.6 (0.22)	4.5 (0.11)
	Ess. Imp. (3)	0.0 (0.0)	71.0 (4.2)	29.0 (4.2)	4.9 (0.16)	4.3 (0.76)
	HP (3)	0.0 (0.0)	44.8 (4.5)	55.2 (4.5)	4.0 (0.50)	4.4 (0.27)
	HT (1)	22.2	55.6	22.2	3.8	4.5

Partindo do facto de estes resultados representarem uma síntese das respostas dos professores às situações apresentadas, será pertinente esclarecer um pouco mais o conteúdo específico dessas disposições com base no sistema de códigos encontrado, ou seja, discriminando os modos de negociação da agenda social dos alunos com base na tipologia de estratégias

específicas encontradas para cada modo de acordo com as tabelas 37 e 38¹⁰². Assim, para o modo de condescendência emergiu apenas a possibilidade de permitir o comportamento pelos alunos; no modo de imposição, aquele onde se encontrou maior diversidade de atuação, definiram-se estratégias de pressão comportamental, ordem ao aluno, interrupção da aula, e punição do aluno; e no modo de integração emergiram as estratégias de gestão da tarefa, de promoção de um clima positivo, e de gestão preventiva.

Com base na tabela 37, pode-se constatar que, para a condescendência, e na linha do que já foi apresentado, apenas o professor HT apresentou essa possibilidade. Nessa mesma tabela, para a imposição, apenas o professor totalmente integrador não apresentou qualquer estratégia nesse sentido. Como será de esperar, a maior presença de estratégias de imposição situa-se entre os professores essencialmente impositivos, sendo as mais comuns as de interromper a aula e a punição que nunca adquire, do ponto de vista qualitativo, expressões físicas ou corporais. É importante salientar que, ao nível coletivo, a imposição apresenta efetivamente maior diversidade de estratégias, sendo a mais regular a punição do aluno, mas são as estratégias de integração que apresentam maior consistência e volume entre os professores, priorizando-se a promoção do clima de aula, seguida da gestão da tarefa, e só então a gestão preventiva, esta última apenas referida por três dos participantes.

Tabela 37 - Discriminação das estratégias específicas dos modos de negociação por professor

Prof.	Condescend.	Imposição				Integração		
	Perm. comp.	Press. comp.	Ord. aluno	Interr. aula	Pune aluno	Gest. tar.	Prom. clima	Gest. prev.
Integ.	0	0	0	0	0	2	4	2
Ess. Int. 1	0	1	1	1	1	7	4	0
Ess. Int. 2	0	2	1	1	0	8	3	0
Ess. Imp. 1	0	0	1	1	1	0	1	0
Ess. Imp. 2	0	1	0	1	3	2	0	0
Ess. Imp. 3	0	3	2	1	0	1	2	0
HP1	0	0	0	0	7	4	2	1
HP2	0	0	0	2	3	5	2	0
HP3	0	0	1	1	1	2	2	0
HT	2	1	1	0	3	0	1	1
Total	0 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	2 (2)	3 (3)	2 (1)	1 (1)
<i>Média (DP)</i>								

Estes mesmos resultados, organizados por categoria de professores (tabela 38), permitem verificar que os líderes especificam a sua maior orientação de integração, apresentada na tabela 36, também ao nível da maior diversidade de estratégias, apesar da clara prioridade da punição do aluno e da gestão da tarefa como estratégias impositiva e integradora respetivamente. Por sua vez,

¹⁰² Dado que as respostas dos professores traduziam um volume regularmente reduzido, muito seguramente condicionados pelo espaço propositadamente disponibilizado para apresentar a resposta, os valores encontram-se com referência às frequências absolutas em detrimento das frequências relativas que podiam transmitir uma ideia enviesada por excesso.

os professores operacionais, tendo maior disposição para a imposição, indicam um uso mais alargado desse tipo de estratégias embora sem uma preferência de atuação marcada. Já no que respeita à experiência profissional total, os professores experientes caracterizam a sua tendência para práticas integradoras fundamentalmente pela gestão das tarefas e promoção de um clima positivo, enquanto centram as estratégias impositivas ao nível da punição do aluno, tal como os professores menos experientes. Estes últimos professores não apresentam outra preferência de atuação em qualquer dos modos de negociação. Voltando o foco para a experiência contextual, a maior orientação de integração entre os professores com experiência intermédia e os de experiência avançada apresenta diferenças importantes. Mais concretamente, os professores intermédios, tendo revelado anteriormente maior percentagem de registos do que os professores avançados (tabela 35), distribuem-se mais uniformemente pelas três estratégias integradoras embora com prioridade para a promoção de um clima positivo, enquanto os professores com um nível avançado de experiência neste grupo se focam claramente na gestão das tarefas. Este aspeto pode-se articular com a identificação da visão coletiva como dimensão mais marcada na perceção do grupo como comunidade de aprendizagem profissional pelos professores de experiência avançada, que lhes permite uma aprendizagem e domínio das opções e respetiva operacionalização das normas e processos de desenvolvimento curricular colaborativo. Paralelamente, estes mesmos professores também revelam maior tendência para a punição dos alunos como estratégia de imposição. Já os professores iniciantes alcançam todo o tipo de estratégias impositivas, equilibradas com a gestão da tarefa e a promoção do clima positivo como comportamentos de integração. Destaca-se que, entre estes professores, não emergiu qualquer tendência para a utilização da gestão preventiva, parecendo esta estar mais ao alcance dos professores com maior experiência no contexto do grupo.

No conjunto, a análise das disposições específicas nestas categorias relacionadas com o contexto, revelam a interação com as características do grupo e os padrões pedagógicos que têm vindo a ser apresentados.

No respeitante ao perfil de negociação, a categoria Integradora caracteriza-se pela diversidade das respetivas estratégias, onde se destaca a promoção do clima positivo. Por sua vez, as categorias Ess. Imp. e Ess. Int., embora revelando maiores disposições de imposição e de integração respetivamente, apresentam alguns padrões comuns e específicos interessantes. Primeiramente, ao nível dos modos impositivos, qualquer das categorias evidenciou disponibilidade para desenvolver todas as estratégias encontradas, sendo que os professores essencialmente integradores apresentam maior orientação específica para a pressão comportamental, por contraste aos seus pares essencialmente impositivos que revelam uma maior homogeneidade entre todos os comportamentos. Em segundo lugar, ambas as categorias centram exclusivamente a sua atuação integradora na gestão das tarefas e na promoção do clima positivo onde volta a emergir especificamente um padrão de equilíbrio nos professores essencialmente impositivos, contrastando com os professores essencialmente integradores que priorizam a gestão das tarefas sobre tudo o

resto. O caso dos professores parcialmente híbridos apresenta um equilíbrio entre a adoção de estratégias de punição do aluno e de gestão das tarefas, a par de um uso mais restrito no conjunto das estratégias possíveis.

Tabela 38 - Discriminação das estratégias específicas dos modos de negociação por categoria de professor

Categoria	Subcat. (n)	Condescend. <i>Média (DP)</i>	Imposição <i>Média (DP)</i>			Integração <i>Média (DP)</i>			
		Perm. comp.	Press. comp.	Ord. aluno	Interr. aula	Pune aluno	Gest. tarefa	Prom. clima	Gest. prev.
Função no Grupo	Coord. (1)	0	0	0	0	0	2	4	2
	Lid. (4)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (1)	3 (3)	3 (2)	2 (1)	1 (1)
	Oper. (6)	0 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (0)	1 (1)	3 (3)	2 (1)	0 (0)
Experiência Profissional	Meia Carr. (4)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	2 (2)	1 (1)	1 (1)	0 (1)
	Exp. (6)	0 (0)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	2 (3)	4 (3)	3 (1)	1 (1)
Experiência Contextual	Inic. (5)	0 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (0)	2 (1)	2 (3)	2 (2)	0 (0)
	Int. (2)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	2 (0)	3 (1)	1 (1)
	Av. (3)	0 (0)	1 (1)	0 (1)	1 (1)	3 (4)	6 (2)	2 (1)	0 (1)
Perfil de Negociação	Integ. (1)	0	0	0	0	0	2	4	2
	Ess. Integ. (2)	0 (0)	2 (1)	1 (0)	1 (0)	1 (1)	8 (1)	4 (1)	0 (0)
	Ess. Imp. (3)	0 (0)	1 (2)	1 (1)	1 (0)	1 (2)	1 (1)	1 (1)	0 (0)
	HP (3)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (1)	4 (3)	4 (2)	2 (0)	0 (1)
	HT (1)	2	1	1	0	3	0	1	1

Concluindo, a evidência de padrões de gestão da ecologia da aula articula-se com a diversidade pedagógica que é regulada pelo hibridismo de imposição-integração deste grupo em que sobressai a ausência generalizada de disposições para a condescendência. No seio coletivo, a diversidade pedagógica aparece associada à experiência no contexto pois os líderes e os professores mais antigos no grupo tendem a expressar menor dispersão entre as estratégias de negociação do que os professores operacionais ou do que os professores com menos tempo no grupo. No hibridismo da negociação, como estratégias centrais transversais percecionadas pelos professores, encontram-se a punição nos modos de imposição, enquanto a gestão das tarefas e a promoção do clima positivo marcam preferencialmente os modos de integração.

1.3 O Contexto de Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física

Ao apresentar a propriedade contexto que envolve o grupo analisado, destaca-se desde o início como os diferentes níveis sistêmicos se revelaram nos dados proporcionados diretamente pela análise dos episódios de cada reunião observada e dos diferentes documentos recolhidos, cujos resultados são aprofundados ou complementados, nalguns momentos, pela narrativa decorrente da entrevista ao Coordenador. Neste sentido, qualquer nível ecológico revelou o seu grau de importância para o trabalho colaborativo e/ou para a ecologia da aula na forma como facilitava ou dificultava a relação pedagógica. Paralelamente, também foi possível identificar a importância dos objetos de socialização e dos alunos como agentes de socialização para o funcionamento do grupo. Todavia, ficou também claro que a principal relação ecológica facilitadora da integração do sistema social dos alunos nas suas ecologias de aula emerge a partir da intencionalidade do microssistema do grupo disciplinar de educação física.

Em particular, nesta propriedade emergiram seis grandes dimensões cujos dados quantitativos podem ser visualizados na tabela 39, a saber: relação temporal dos níveis ecológicos, tipologia dos objetos de socialização, relação temporal dos documentos, relação orgânica dos documentos, e dimensão funcional dos documentos.

Tabela 39 - Resultados quantitativos da análise ao contexto do grupo disciplinar de educação física

Dimensão	Subdimensão	Categoria	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n)
Relação temporal dos níveis ecológicos emergentes	Desencadeiam os processos (n = 407)	Macrossistema	3.19	13
		Exossistema	5.16	21
		Mesossistema da Escola	9.34	38
		Outros Microssistemas	3.44	14
		Microssistema Aula	23.34	95
		Microssistema GEF	55.53	226
	Alvo dos processos (n=407)	Macrossistema	3.19	13
		Exossistema	1.47	6
		Mesossistema da Escola	12.29	50
		Outros Microssistemas	3.19	13
		Microssistema Aula	26.60	92
		Microssistema GEF	57.25	233
Tipologia dos objetos de socialização	Aula (n=120, 29.85%)	Instrução	66.67	80
		Organização	33.33	40
	GEF (n = 282, 70.15%)	Instrução	47.52	134
		Organização	52.48	148
Relação temporal dos documentos com os processos		Anteriores aos processos	40.48	17
		Decorrentes dos processos	59.52	25
Alcance temporal dos documentos	Passado (n = 10, 23.81%)	Médio prazo	30	3
		Longo prazo	70	7
	Futuro (n = 32, 76.19%)	Médio prazo	59.38	19
		Longo prazo	40.63	13
Relação orgânica dos documentos		Internos	85.71	36
		Externos	14.29	6
Dimensão funcional dos documentos		Concetual, retórica, ou informativa	52.38	22
		Operacional	47.62	20

Detalhando sucintamente cada uma destas dimensões, na **relação temporal dos níveis ecológicos** discriminaram-se inicialmente os sistemas que desencadeiam os processos e os documentos. Assim, foi possível identificar uma diversidade contextual relevante que sustenta a sensibilidade do coletivo aos diferentes níveis ecológicos na forma como interferem diretamente ou indiretamente nos elementos prioritários do seu trabalho. Mais concretamente, o *microssistema do grupo disciplinar* destacou-se como o nível fundamental para desencadear os processos e os documentos analisados com 55.53% (226) de unidades registadas. Logo a seguir surgiu o *microssistema da aula* também com uma expressão bastante relevante do ponto de vista quantitativo com 23.34% (95) do total de registos codificados, sobrepondo-se ao *mesossistema da escola*, definido pelos órgãos de gestão e lideranças superiores aos grupos disciplinares e departamentos curriculares como coordenação dos diretores de turma, direção, ou conselho pedagógico, que apresentou 9.34% (38) de unidades registadas. Atendendo à presença da categoria

outros microssistemas, definida no âmbito do contexto escolar como outras tipologias de grupos de professores circunscritos a grupos restritos de alunos como por exemplo os conselhos de turma, com 3.44% (14) de unidades registadas, é pertinente destacar uma ligeira superioridade do *exossistema* no desencadear de processos e documentos com 5.16% (21) de registos codificados, bem como uma proximidade do *macrossistema* com 3.19% (13) de unidades registadas, pois tanto o *macrossistema* como o *exossistema* são níveis ecológicos externos à escola. Quer isto dizer que, em conjunto, estes três últimos níveis são menos prementes na influência exercida na dinâmica do coletivo disciplinar do que qualquer dos anteriores, mas entre si apresentam diferenças interessantes nos constrangimentos que criam ao trabalho do grupo. Ao virar o foco para os alvos dos processos e documentos desenvolvidos pelo grupo disciplinar de educação física, encontram-se algumas inversões paralelamente à manutenção de alguns padrões. Esclarecendo, os três níveis mais focados pelo trabalho do grupo mantêm a sua ordem e valor relativo, ou seja, o *microssistema do grupo disciplinar* evidenciou nos registos codificados a sua prioridade com 57.25% (233), seguido do *microssistema da aula* com 22.60% (92), e do *mesossistema da escola* com 12.29% (50). Este primeiro grupo de resultados tende a refletir a prioridade que o grupo atribui à qualidade do seu trabalho colaborativo e da qualidade pedagógica para o sucesso da aprendizagem dos alunos, mas também revela a importância do mesossistema escolar que é mais determinante como alvo dos processos e documentos do que como foco desencadeador decorrendo da valorização encontrada nas características coletivas à legitimação da educação física. Ao nível das inversões, a mais significativa é claramente a que se verifica entre o *exossistema* (1.47%, 6) e os *outros microssistemas* (3.19%, 13), sendo que estes últimos passam a igualar o *macrossistema* (3.19%, 13) como alvo dos processos ou documentos analisados. Significa isto que a relação com o contexto envolvente é menos determinante do que a atuação no contexto da escola junto de outros agentes de socialização e até da sociedade em geral dada a relevância atribuída à legitimação da educação física.

Entrando na **tipologia dos objetos de socialização**, importa começar por identificar o aporte da noção ecológica de sistemas de tarefas de instrução e de organização desenvolvida no âmbito da ecologia da aula de educação física e que aqui é também reportada ao âmbito da ecologia do trabalho do grupo disciplinar de educação física. Neste sentido, os objetos de socialização foram definidos como tendo uma orientação predominantemente para a aula ou para o grupo, relativamente aos sistemas de tarefas de instrução e de organização inerentes a cada um desses microssistemas. Nestes objetos de socialização enquadraram-se obviamente os documentos mas também outros objetos explicitamente mencionados ou passíveis de serem interpretados como determinantes para os processos através dos episódios observados e codificados. Assim incluíram-se os espaços de aula, espaços de trabalho do grupo, recursos temporais e recursos materiais, ou seja, articulando de um modo mais imediato com as condições de suporte logístico enquanto dimensão das comunidades de aprendizagem profissional. Ao detalhar os resultados, constata-se

que os objetos relativos ao grupo disciplinar detêm prioridade com 70.15% (282) comparativamente aos relativos à aula que detêm os restantes 29.85% (120) de registos codificados. Dentro do grupo disciplinar, encontra-se um certo equilíbrio quantitativo entre os objetos que suportam a *instrução* (47.52%, 134) e os que suportam a *organização* (52.48%, 148) do grupo, embora a tendência recaia sobre os últimos. Este equilíbrio quantitativo traduz a importância que o grupo atribui não só ao trabalho colaborativo que desenvolve, como às condições que suportam esse trabalho, investindo bastante na sua estrutura de suporte logístico como elemento de apoio à qualidade pedagógica. Tal articulação encontra-se precisamente pelo desequilíbrio quantitativo nos objetos de socialização relativos à aula onde a prevalência é claramente sobre os de apoio à *instrução* (66.67%, 80) em detrimento dos de *organização* (33.33%, 40) que converge igualmente com a prioridade revelada pelas características do grupo à qualidade pedagógica para suportar a aprendizagem dos alunos.

A análise específica da documentação recolhida permitiu esclarecer a importância desses elementos como artefactos de construção coletiva e colaborativa que os enquadram no âmbito concetual dos objetos de socialização. A primeira categoria temática pretendeu esclarecer a **relação temporal dos documentos**, em que foi possível observar que, durante o ano letivo estudado, a documentação se orientou predominantemente para os produtos, ou seja como decorrentes dos processos (59.52%, 25). Os processos de onde decorreram estes documentos revelaram-se bastante informados por documentação anterior aos processos (40.48%, 17), derivando essa documentação fundamentalmente do grupo disciplinar, ou seja confirmando que os compromissos do grupo são em si mesmos uma forma de aprendizagem coletiva e intencional tal como o Coordenador anteriormente tinha referido. Esta dinâmica temporal que suporta os processos do grupo é ampliada pela análise ao **alcance temporal dos documentos** em que foi possível compreender que um produto gerado antes de um processo não se direciona necessariamente para o passado, nem que um produto gerado após um processo se direciona inevitavelmente para o futuro. Bons exemplos deste facto podem ser encontrados por exemplo no protocolo de avaliação (GEF11) que tem um alcance de futuro a longo prazo por estabelecer as metas do 7º ao 12º ano numa lógica de articulação curricular vertical mas que se apresenta anteriormente aos processos colaborativos de avaliação partilhada e recolha de dados. No sentido oposto, tem-se os resultados das aprendizagens dos alunos às provas padronizadas de avaliação que se reportam ao passado a médio (GEF4, GEF5) ou longo prazo (GEF6) decorrentes das atividades de avaliação partilhada e de recolha de dados. Assim sendo, constata-se que o passado tem uma clara expressão para a construção do presente e futuro deste coletivo com 23.81% (10) registos, com especial destaque para os documentos reportados a elementos da totalidade do ano letivo ou até antes do mesmo – *longo prazo* – (70%, 7). No sentido complementar, o futuro (76.19%, 32) é claramente o foco deste grupo disciplinar, convergindo com a orientação para a promoção das aprendizagens e sucesso dos alunos não só no ano letivo em curso que é prioritário a *médio prazo* com 59.38% (19), mas também em larga

medida sem perder de vista o ciclo e para a sequência de níveis de ensino orientando-se a *longo prazo* (40.63%, 13).

A expressão temporal articula-se igualmente com a **relação orgânica dos documentos** em que a orientação interna (85.71%, 36) é evidentemente priorizada pela gênese de produtos orientadores do trabalho coletivo e colaborativo e de apoio à aula, sobre a orientação externa (14.29%, 6) que revela principalmente a necessidade do grupo de responder às exigências colocadas pelo mesossistema escolar e pelo macrossistema.

A articulação de todos estes elementos espelha-se na **dimensão funcional dos documentos** em que os de orientação conceitual, retórica, ou informativa (52.38%, 22) se equilibram com os de orientação operacional (47.62%, 20).

Apresentadas as características gerais da propriedade contexto, passa-se ao esclarecimento de cada um dos sistemas ecológicos emergentes relativamente às suas características centrais para os objetivos do estudo.

1.3.1 Mudanças no e pelo Macrossistema – Definição de Vetores no Grupo Disciplinar

O nível macrossistêmico emergiu nas interações coletivas e nos documentos analisados como um sistema de potência diferenciada em relação à influência exercida no grupo disciplinar de educação física pois alguns aspetos revelavam maior importância no funcionamento do grupo do que outros, mas emergiu igualmente como um alvo de impacto tal como a tabela 39 demonstrou. Mais detalhadamente, é possível constatar que este nível desencadeou processos e documentos preferencialmente orientados para o contexto do microssistema do grupo disciplinar de educação física (76.92%; 10), embora se encontrem expressões bastante mais reduzidas na orientação para o mesossistema da escola (15.38%, 2) e para o retorno ao mesmo nível macrossistêmico (7.69%, 1). Quando este nível passa a ser focado como alvo, os processos e documentos são subdivididos pela procura de influência com maior expressão pelo próprio grupo disciplinar (53.85%; 7), seguido imediatamente do mesossistema da escola (38.46%; 5), embora se deva esclarecer desde já que essa tentativa de influência pela escola no macrossistema foi sustentada pelas iniciativas do Coordenador do grupo, e finalmente pelo próprio macrossistema (7.69%, 1).

Ao aprofundar estes aspetos foi possível constatar que o macrossistema era definido por valores e normas culturais relativas à educação física em particular que operavam tanto ao nível governativo pela legislação emanada como na própria escola pela reprodução de elementos de desvalorização da área disciplinar, e paralelamente por documentos de referência, mais concretamente os Programas Nacionais de Educação Física do 3º Ciclo de Escolaridade e do Ensino Secundário, e crenças e valores profissionais sobre a educação no geral e sobre a educação física em particular como aspetos veiculados pelos professores do grupo. Estas orientações apresentaram-se por isso como grandes vetores do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar de

educação física e que coincidem bastante com as características encontradas ao nível da dimensão de crenças, valores e visão partilhada no seio do coletivo como comunidade de aprendizagem profissional. Passa-se então a detalhar esses vetores em relação à sua importância para a facilitação da qualidade do ensino.

1.3.1.1 O Vetor Primário - Valores e Finalidades Educacionais e Curriculares

O macrossistema apresentou-se como responsável pela definição de um vetor primário de atuação que sustenta primordialmente a instrução do grupo com o que se pode traduzir com uma orientação geral e uma orientação específica. A orientação geral era representada pelas crenças educacionais sobre as finalidades e importância da escola para a aprendizagem e sucesso dos alunos, onde se enquadra a explicitação de elementos transversais à atividade educativa nos produtos permanentes do grupo:

(...) a questão fundamental é a aceitação de que um gajo está aqui para os putos aprenderem, nem está aqui para ensinar, entre aspas, não é? (...) E portanto (...) tem de se ver nos putos o efeito da minha qualidade de professor (entrevista ao Coordenador, p.4)

O projecto de Educação Física da escola assume AS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS – 3º CICLO (7º, 8º 9º e 10º anos), que constam do **projecto curricular da escola** e os OBJECTIVOS GERAIS do Ensino Secundário (11º ano e 12º anos), como referência fundamental para o trabalho a desenvolver. (documento GEF8 – projeto de educação física, p.2)

este compromisso colectivo [no ponto anterior do documento citado] exige que cada professor elabore um plano para cada uma das suas turmas, desenvolvendo e aperfeiçoando os alunos ao máximo, de acordo com as suas possibilidades, nas matérias “prioritárias” e nas restantes (documento GEF8 – projeto de educação física, p.2)

[sobre as funções da avaliação] Para orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem (avaliação formativa); Para classificação dos alunos (finais dos períodos/anos /ciclos). (documento GEF11 – protocolo de avaliação, p.2)

Concomitantemente, essas crenças expressam-se ao nível das características de qualidade do trabalho docente “[sobre a importância do sucesso dos alunos para a trabalho do grupo] Tem imenso, é isso que faz com que haja prioridades, andar atrás deles, à procura daquilo que faz falta para fazer, mandar muitos miúdos para o desporto escolar” (entrevista ao Coordenador, p.27), e sobre como a aprendizagem se deve processar ao nível pedagógico, valorizando-se a prática do aluno do ponto de vista da atividade de ensino:

(...) porque é uma ideia do que é aprender, do que é ensinar, ou mais ainda, aqui uma ideia de conhecimento que se transmite, que é uma coisa estúpida porque o conhecimento não se transmite, transmite-se informação, o conhecimento é de cada um, um gajo tem de apropriar as informações e só assim é que faz conhecimento, não é? Não se transmite, não se calca noutro, portanto é preciso fazer atividade, pode ser atividade intelectual. Tem de haver atividade qualquer, não pode ser só atividade vibratória do tímpano (entrevista ao Coordenador, p.16)

[sobre a área dos Conhecimentos] Devemos evitar aulas teóricas expositivas frequentes, reduzindo o número de aulas com actividade física. Devemos procurar diversificar o tipo de abordagem, suscitando e utilizando a curiosidade dos alunos, preferencialmente em pequenos trabalhos de pesquisa, com recurso às novas tecnologias e preferencialmente em abordagens interdisciplinares (documento GEF8 – projeto de educação física, p.10)

Nestas crenças encontram-se ainda valores educacionais, plasmados nos objetos de socialização relativos aos documentos de referência curricular G1.1 e G1.2 (Programas), como a aprendizagem ao longo da vida “[os professores do grupo] Estão preocupados ali com o futuro dos putos, do ponto de vista da Educação Física, do ponto de vista de vida ativa” (entrevista ao Coordenador, p.23), de diferenciação do ensino “diferenciar o ensino/trabalho nas aulas procurando responder às necessidades e possibilidades dos alunos” (documento GEF8, p.2), de inclusividade, de multilateralidade, e de promoção do sucesso de todos os alunos com uma expressão evidente nos produtos e na atividade do grupo:

(...) elaborar **planos educativos especiais** para os alunos que apresentem limitações para a prática de Actividade Física com atestado médico ou com problemas clínicos identificados (obesos, asmáticos, problemas de coluna etc.) e para casos de alunos com manifesta incapacidade de alcançar o sucesso, apesar da participação empenhada nas actividades de aprendizagem e treino. Estes casos devem ser analisados em conselho de grupo para se decidir da possibilidade de se sujeitarem a condições especiais de avaliação e/ou adaptações curriculares (documento GEF8 - projeto de educação física, pp.3,4)

Na área das Actividades Físicas, o Programa de Educação Física dos 11º e 12º anos admite um regime de opções no seio da turma e da escola, de modo a que os alunos se aperfeiçoem nas actividades da sua preferência, sem prejuízo da concretização dos objectivos gerais da EF no Ensino Secundário e permitindo o desenvolvimento multilateral do aluno. (documento GEF8 - projeto de educação física, p.17)

[sobre a área dos Conhecimentos] Temos que criar condições para que todos os alunos tenham sucesso nesta área, nem que tenham que estudar e realizar as tarefas de forma repetida, para terem êxito. Por isso, no Plano de Turma o professor deve considerar que esta área deve ser trabalhada até Fevereiro para que ainda haja tempo para actividades de recuperação de alunos com insucesso, no tempo que resta até ao final do ano (documento GEF8 - projeto de educação física, p.10)

(...) foram lembradas as características da avaliação neste período e foi referido que, tratando-se de avaliação de competências a classificação deste período se deverá aproximar da classificação final do ano uma vez que só se preveem 8 semanas de aulas. (Ata GEF de 21 de Março de 2012 – observação grupo 7, ponto 2 – Avaliação do 2º período)

Já no que respeita à orientação específica, os documentos G1.1 e G1.2 assumiram-se como objetos de socialização com uma tipologia de organização do trabalho do grupo disciplinar, e por isso anteriores aos processos e documentos do grupo a par de uma relação orgânica interna, e com um alcance temporal orientado para o futuro a longo prazo e de dimensão concetual. Há por isso que considerar que este nível foi dado pelo Coordenador como o elemento responsável no passado

pela organização atual do grupo disciplinar, revelando o seu poder de transformação contextual, neste caso numa perspetiva microssistémica do coletivo de professores:

(...) esta escola fez parte das escolas selecionadas para experimentar os novos programas, o que quer dizer que, desde esta altura, e nessa lógica de experimentação dos novos programas, houve dezenas e dezenas de ações de formação feitas por nós, quando estávamos na equipa dos programas, às escolas e aos colegas, no sentido de ajudar na aplicação dos programas. (entrevista ao Coordenador, p.1)

Antes de se avançarem mais elementos, importa neste momento proporcionar um dado de contexto relevante que se prende com o facto de dois dos professores do grupo disciplinar terem estado na génese da última revisão curricular de educação física (precisamente os documentos G1.1 e G1.2), ou seja, são parcialmente responsáveis pela definição do macrossistema que enforma a educação física através da norma curricular vigente em Portugal.

Os programas apresentam-se assim como grandes referenciais macrossistémicos para a construção de documentação interna de funcionamento coletivo-colaborativo e de intervenção pedagógica, revelado por exemplo no grande volume de produtos que remetem elementos diretos (e.g. GEF8, GEF11, GEF19, GEF26, GEF27) quer para a atuação do grupo do ponto de vista do processo:

Ess. Imp. 3, que é novo no GEF assume-se descontextualizado das práticas de avaliação do GEF. Durante um momento morto da reunião, HP1 aproveita para esclarecer Ess. Imp. 3 sobre os princípios gerais de AI (de acordo com os PNEF – e.g. aplicar as situações que o GEF definiu como representativas do nível de especificação das matérias a toda a turma e observar no geral os alunos que cumprem os objetivos, colocando-os na situação do nível seguinte), através de um exemplo prático do Badminton. HT participa e complementa a informação dada. Pela conversa de Ess. Imp. 3 com o primeiro colega que foi ajudando, parece haver inclusive um desconhecimento geral das orientações programáticas sobre a avaliação e sobre os níveis de especificação das matérias. Na ajuda prestada pelos colegas, evidenciou-se que toda a turma deve passar pelas situações de aprendizagem de modo a permitir que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem, diferenciando aqueles que podem trabalhar o nível seguinte, daqueles que ainda não cumprem os objetivos do nível avaliado. (observação grupo 2, episódio 1.2)

HP3 questiona sobre o que está escrito nos PNEF e HP1 confirma com consulta do documento. Coordenador chega entretanto e pede desculpa pelo atraso. HP1 retoma clarificando sobre o que está definido no programa, que não indica o número de rodas, devendo-se apenas definir o critério de êxito. (observação grupo 11, episódio 1.10)

Essa referência macrossistémica também explicita uma conceção académica de educação física, onde se priorizam as aprendizagens dos alunos em detrimento de uma lógica biológica ou recreacionista. Esta conceção é perfeitamente articulada nas diferentes fontes como por exemplo no trabalho do grupo quando desenvolve atividades colaborativas de avaliação partilhada e recolha de dados no âmbito dos processos de desenvolvimento curricular colaborativo, e de discussão de resultados que são atividades enquadradas nos processos de partilha e produção de conhecimento:

Coordenador esclarece que grupo tem feito 3 tipos de provas. Prova de acompanhamento de estratégias coletivas definidas internamente; Prova de certificação das aprendizagens (ao nível do 9º ano); Prova para Aferição (do trabalho coletivo). Considera que estas provas se devem manter porque formaliza avaliação, pressiona alunos para fazer bem, compromete com a aprendizagem e que a Prova do 7º ano tem um “efeito imenso” nos alunos com vantagens a longo prazo. Considera também que tem vários custos, porque quantas mais provas mais custos. Referência regular a elementos comprometedores dos alunos para a aprendizagem (dimensão do Voleibol, Provas...). (observação grupo 3, episódio 2.2)

No conjunto das matérias avaliadas na prova muitos alunos alcançaram níveis Introdução, há “poucos NI”, mas também poucos alunos conseguiram demonstrar competências do nível Elementar (Ata do GEF de 28 de Junho de 2012 – observação grupo 0, ponto 1 – Perfil dos alunos à saída 3º Ciclo)

A orientação específica deste vetor primário apropriado e evidenciado pelo grupo disciplinar, sendo definida pelos programas, estabelece um corpo de conteúdos de trabalho coletivo-colaborativo e individual que permite operacionalizar o corpo de conteúdos curriculares concorrentes com essa conceção académica. Especificando, as orientações de trabalho coletivo e colaborativo emanadas em G1.1 e G1.2 apontam por exemplo, no âmbito do ponto 3 – Orientações Metodológicas, para os grupos de educação física estabelecerem um projeto de desenvolvimento da educação física no contexto da sua escola (ponto 3.2) o qual é encontrado no produto GEF11, onde se integram orientações mais específicas como a realização de conferências curriculares com base em dados da globalidade dos alunos em momentos específicos e que são encontradas na atividade do grupo aquando da observação grupo 8 ou observação grupo 9, ou sobre como os professores devem organizar o plano anual de turma com base numa articulação coletiva e colaborativa (pontos 3.3.2; 3.3.3) que se evidencia no mapa de rotação das instalações (GEF18), nos momentos de conferência curricular após as provas de avaliação partilhada concretizados em elementos de planeamento coletivo (GEF24), ou ainda na análise aos resultados intermédios das aprendizagens (GEF1). Já as orientações dos conteúdos curriculares estabelecem as grandes áreas de ensino-aprendizagem da educação física (atividades físicas, aptidão física, e conhecimentos), os seus objetivos transversais e específicos, e as orientações de avaliação subjacentes a esses objetivos, estando todos estes elementos presentes nas diversas fontes analisadas em que se destacam as reuniões de final de ano (observações grupo 0, 10 e 11), ou o projeto de educação física (GEF8) e o protocolo de avaliação (GEF11) como exemplos de nível mais geral do trabalho do grupo. Mais centralmente para a facilitação da gestão da aula, importa compreender que estas orientações curriculares encerram elementos de promoção e de facilitação da integração da agenda social dos alunos a partir de mecanismos pedagógicos de planeamento, intervenção, e avaliação a serem promovidos individualmente, coletivamente e colaborativamente. Por conseguinte, demonstrando-se a convergência entre as orientações programáticas e o trabalho de grupo efetivo, pode-se afirmar que há também uma relação direta entre o macrossistema e as opções pedagógicas em sala de aula.

Sumariando, o macrosistema emerge como um dos grandes responsáveis, pelo estado presente do grupo, encontrando-se uma relação bastante unidirecional neste vetor primário em que os professores se dedicam e comprometem com valores educativos e com as grandes orientações de trabalho docente, curriculares e pedagógicas do ponto de vista das tarefas de instrução coletivas-colaborativas para posteriormente as poderem exprimir ao nível individual na ecologia das suas aulas.

1.3.1.2 Impermeabilidade aos Constrangimentos Governativos da Carreira Docente e Dificuldades na Legitimação da Educação Física como Vetor Secundário

Se o vetor primário apresentava primordialmente uma unidirecionalidade no sentido do macrosistema para o microsistema do grupo, e por inerência para a sala de aula, o vetor secundário formaliza o sentido oposto dessa relação numa dinâmica bidirecional e predominantemente delimitadora das questões de organização do grupo. A importância deste vetor secundário não se exprime então em efeitos imediatos na sala de aula mas antes nos constrangimentos que cria ao grupo consumindo tempo e modificando o contexto envolvente.

Como já houve oportunidade de referir, ao detalhar as características do grupo como comunidade de aprendizagem profissional, este coletivo apresenta uma certa impermeabilidade aos discursos “parasitas”¹⁰³ sobre o que a classe profissional e até a sociedade podem considerar como ataques políticos e legislativos aos docentes. Com efeito, não só o Coordenador expressou bem essa posição, como também se constata a ausência de qualquer elemento referente a essas questões nos documentos e nas práticas dos professores deste grupo disciplinar. No entanto, esta ausência não representa uma falta de ação em si mesma, bem pelo contrário, representa um investimento do grupo em não se deixar “contaminar” por esse tipo de narrativas, privilegiando o foco no trabalho colaborativo, na qualidade pedagógica e na aprendizagem dos alunos cortando margem para a presença desses elementos: “Isto é de exemplo, de prática, de um conjunto de coisas ao mesmo tempo. Não há espaço para se, pode haver espaço para um gajo dizer mal, mas não há espaço para um gajo viver a dizer mal, passar a vida a dizer mal.” (entrevista ao Coordenador, p.27).

Pode-se por isto assumir que o vetor primário do grupo lhes permite contornar este tipo de questões pois é mais forte a convergência das suas crenças e concepções às que orientam a essência do trabalho do grupo do que esta vertente do vetor secundário.

Pelo contrário, o grupo revelou uma elevada sensibilidade e pronta resposta a situações entendidas como ataques à área disciplinar que surgiram no final do ano letivo analisado: “O Coordenador começa por informar sobre a situação das matrizes curriculares pelo MEC, referindo

¹⁰³ Por “parasitas” pretende-se fundamentalmente transmitir a ideia de que são elementos paralelos que em exagero minam a resposta às necessidades do trabalho do grupo e à sala de aula, não se pretendendo passar a ideia de que será um aspeto menor revelar e discutir a preocupação e a defesa pela classe docente no geral.

que o GEF deve tomar uma posição em termos de escola.” (observação grupo 9, episódio 1.1) de onde decorreram dois níveis de ação, ambos desencadeados pelo Coordenador onde emerge a importância da sua liderança. Todavia, antes de explicitar esses níveis, será pertinente contextualizar que dois dos professores do grupo, nomeadamente o Coordenador e a professora HP2 - precisamente os referidos anteriormente como tendo participado na última revisão dos atuais programas - desempenhavam funções no movimento associativo da classe profissional da educação física, ou seja detinham à partida, também a este nível, uma posição de atuação macrossistémica.

Então, um primeiro nível desenvolveu-se no seio do grupo ocorrido durante a nona observação das reuniões alimentada por um email do Coordenador (GEF29) e que, após um processo colaborativo enquadrado na afirmação e defesa do grupo e da educação física, culminou numa carta escrita ao Ministério da Educação e Ciência (GEF30) e com a participação num congresso nacional de educação física, de cariz extraordinário propositadamente para debater estas alterações, mobilizado pelo movimento associativo da educação física “Ess. Imp. 1 toma a iniciativa de combinar com os colegas que vão ao Congresso Extraordinário para se encontrarem na escola e seguirem juntos.” (observação grupo 11, episódio 2.3). O segundo nível expressou-se numa ação concertada pelo Coordenador para promover a tomada de posição da sua escola face a essas alterações a partir da sua influência junto dos alunos, levando ao envio de uma carta pela associação de estudantes da sua escola (documento A1) também ao mesmo órgão governativo, e das suas funções no Conselho Pedagógico:

Entretanto, interrompendo a apresentação de HT, chega o Coordenador com a decisão de apoio do Conselho Pedagógico à posição do GEF sobre a avaliação em EF (relativamente às alterações legais introduzidas para o próximo ano letivo). Coordenador pede para se ler o documento aprovado, já que a sua apresentação se adiantou à discussão/aprovação pelo GEF. (observação grupo 10, episódio 1.46)

Paralelamente, este coletivo de professores revelou ao longo do ano momentos de maior preocupação face a situações mais extemporâneas no contexto escolar que são associadas às normas culturais vigentes sobre a desvalorização da educação física como área de aprendizagem “a ideia da escola em relação à Educação Física no geral, não corresponde à ideia que as pessoas têm das pessoas (...) da educação Física, isto é bastante cultural e social e pronto” (entrevista ao Coordenador, p.2), que suscitavam a presença de alguns breves episódios nas reuniões:

HT e HP2 dialogam sobre uma conversa entre colegas com ou de outras disciplinas que terá havido em baixo na escola sobre a desvalorização do DE, salientando o paradoxo de quando esses colegas vêm ver as atividades e constatarem que funcionam. (observação grupo 9, episódio 1.6)

Adicionalmente, o grupo era sensível a decisões políticas que indiretamente comprometessem a sua atuação na legitimação da educação física “Grupo discute sob a condução do Coordenador acerca das implicações relativamente à alteração orgânica da escola que vai passar a Mega-agrupamento. Coordenador refere a importância de definir uma estratégia de

desenvolvimento vertical para a EF para ganhar a sede.” (observação grupo 8, episódio 1.1); “Coordenador aponta outro assunto que é novidade na orgânica da escola e refere o aspeto negativo de deixarem de haver alunos e EE no Conselho Pedagógico.” (observação grupo 8, episódio 1.6). O que se verificou a este respeito é que esta sensibilidade conjugada com as ações em curso com que o grupo travava conhecimento, ocasionalmente desviavam o coletivo de professores da sua prática primária para se concentrar nestas questões, tal como aconteceu por exemplo na última observação em que durante a discussão da prova globalizante do 9º ano (relacionada com o vetor primário) o Coordenador decide interromper o curso da reunião para apresentar uma questão orientada para o vetor secundário:

[episódio 1.31] Coordenador pede um intervalo na reunião ao grupo para discutir uma situação diferente relativamente ao novo agrupamento, decorrente da decisão e tomada de posição pelo Diretor da escola. Coordenador informa que foi sugerido ao Diretor que o Presidente do Pedagógico da outra escola pudesse assistir às reuniões de Pedagógico desta escola, o qual está a assumir por inteiro todas as decisões relativamente ao agrupamento e escolas em curso, dando exemplos concretos.

[episódio 1.32] Coordenador refere a proposta que está a ser apresentada relativamente à composição de departamentos disciplinares, cujos Coordenadores serão representantes no Pedagógico. Coordenador reporta à atual lei que permite a criação de mais departamentos do que antigamente, partilhando que o Diretor tem uma forma natural de manter o que existe, sobretudo em “situações de stresse e de crise”, forçando a decisão no Pedagógico e eleição dos respetivos Coordenadores, cuja proposta parte do Diretor e é votada por todos os professores de departamento a formar no agrupamento. Coordenador apresenta as particularidades da distribuição apresentada na proposta, onde a EF aparece agregada às expressões, e os colegas vão solicitando alguns esclarecimentos pontuais. Coordenador reforça a perspetiva do Diretor, sendo difícil que mude de posição, e partilha a estratégia de abordagem ao Diretor para alterar essa composição e integrar autonomamente a EF, assustando-o com a lei que “obriga a lecionar EF e supervisionar AEC no 1º ciclo”, esclarecendo o GEF que não é completamente verdade. Assim a ideia é que a proposta a apresentar ao Diretor inclua sobretudo os professores de EF e a Música por partilharem o 1º ciclo, diminuindo para metade o número de professores relativamente à proposta inicial que prevê mais de 50 professores no mesmo departamento. Coordenador revela que pode (ou não) haver uma abertura relativamente à posição do Diretor, considerando que ele permitiu a deliberação e consequente decisão tomada ontem em Pedagógico sobre o documento de posição do GEF, o que Coordenador até considera estranho. Coordenador coloca então à consideração do grupo esta proposta, já que irá almoçar com ele a seguir e que terá de ser decidido amanhã à tarde em Pedagógico. HP1 apoia Coordenador. (observação grupo 11, sequência de episódios 1.31 a 1.32)

Atendendo a que este vetor se direciona fundamentalmente para fora do grupo, no sentido de intervir para modificar os níveis ecológicos mais abrangentes, i.e. com uma relação orgânica externa ao grupo, não será surpreendente que os documentos analisados se apresentem temporalmente como decorrentes dos processos e que reflitam preferencialmente uma tipologia de organização do grupo, com um alcance temporal orientado para o futuro a longo prazo, e com uma dimensão concetual, retórica ou informativa. No fundo, o que o grupo procura conseguir é a

mudança de elementos críticos do macrossistema, que se expressam na realidade mesossistémica da sua escola, e que provocam um impacto negativo na ecologia da sala de aula dificultando a sua gestão.

Sintetizando, esta dupla orientação de o grupo disciplinar se desligar de focos gerais (entenda-se carreira docente) e se manter atento a focos específicos (área disciplinar), define o vetor secundário que é moldado ao nível macrossistémico no sentido de influenciar não só a estrutura contextual do grupo como também os seus processos coletivos e colaborativos, adicionando informação e constrangimentos que inevitavelmente consomem tempo que poderia ser dedicado ao vetor primário. Nesta lógica, na definição do vetor secundário, é mais premente o sentido ecológico que se desencadeia do grupo para o macrossistema, sendo este último menos permeável enquanto alvo comparativamente ao microssistema do grupo na mesma posição. Outro aspeto importante a reter na definição de qualquer dos vetores é o facto de dois destes professores terem partilhado com outros agentes a (re)definição do atual macrossistema da educação física nacional, acrescentando relevo à sua função como líderes deste grupo disciplinar e apontando numa relação com visão partilhada como característica coletiva.

1.3.2 Gestão do Exossistema para a Melhoria das Aprendizagens e Sucesso dos Alunos

O exossistema, aqui referente à comunidade envolvente e à governação local na entidade da junta de freguesia da zona geográfica da escola, como demonstrado na tabela 39, revelou-se um nível ecológico de expressão reduzida no sentido de induzir produtos ou atividades do grupo, e com a menor expressão como alvo desses elementos. Do ponto de vista da sua influência ecológica, o exossistema desencadeou fundamentalmente processos e documentos orientados para o microssistema do grupo (52.38%, 11) mas também sobre o mesossistema da escola (33.33%, 7), e a um nível mais reduzido sobre a aula (14.29%, 3).

No respeitante aos processos de funcionamento do grupo, vários registos evidenciaram o aproveitamento deste sistema para potenciar as práticas de produção e partilha de conhecimento, nomeadamente em relação às atividades de formação profissional contínua, destacando-se o papel dos líderes do grupo “A professora HP2, contactou o professor Álvaro que se disponibilizou, com dois colegas, a realizar, dentro da matéria de Atletismo, uma atividade para alunos e uma formação para professores, em data a confirmar.” (Ata do GEF de 2 de Fevereiro de 2012 – observação grupo 6, ponto 4 – Formação Interna); “Coordenador indica que vai realizar uma ação de formação e que o grupo pode ter interesse em participar dada a sua creditação no plano de formação.” (observação grupo 5, episódio 3.1). Desta interação entre o exossistema e o coletivo de professores resultou fundamentalmente um conjunto de documentos (GEF27) produzidos pelo grupo disciplinar aquando da realização da formação certificada que foi dinamizada pelo Coordenador, reportada no exemplo anterior da quinta observação das reuniões de grupo. O lote de documentos decorrente

deste sistema é por isso resultado de uma tipologia de instrução do grupo, a que se associa uma relação orgânica interna e que é decorrente dos processos, com um alcance temporal para o futuro a longo prazo com uma dimensão funcional eminentemente operacional. Deve-se ainda salientar que, em articulação com a apresentação da aprendizagem coletiva onde se destacou o contributo deste grupo para o exossistema com a formação de profissionais com um conhecimento profissional evoluído, também a qualidade dos seus processos pedagógicos evidenciou frutos nos antigos alunos que retornavam ao coletivo para retribuírem o que sentiam ter sido um ensino de qualidade. Mais concretamente, um agente de socialização, antes aluno destes professores mas entretanto localizado no exossistema como especialista no atletismo, foi responsável por desencadear a oportunidade de o grupo responder a uma necessidade de formação inventariada acerca dessa mesma matéria durante a segunda observação num ponto inteiramente dedicado à formação dos professores do grupo:

[num momento imediatamente anterior ao início da reunião, quando o grupo se organizava para a começar] HP2 comenta também que esteve presente um ex-aluno da escola especialista do atletismo que gostava de retribuir à escola o que sente que lhe foi dado e disponibilizou-se a ajudar na formação recíproca de atletismo. (observação grupo 5, observações gerais)

Coordenador começa por referir a informação dada por HP2 para a incluir na ata, e sonda se pode ficar responsável pela marcação da formação e sugere a forma da formação, questionando ao grupo se concorda. Fica agendada para Janeiro e HP2 assume a responsabilidade transmitida pelo Coordenador em realizar os contactos e formalizar a data. (observação grupo 5, episódio 1.1)

Outro ponto de articulação do exossistema com o funcionamento do grupo apresentou-se ao nível dos processos de desenvolvimento curricular colaborativo em que os professores do grupo traziam para o seu trabalho elementos provenientes de contextos externos à escola como formações profissionais, contactos, ou informações que lhes permitiam capitalizar esses produtos em prol do seu próprio desenvolvimento ou até diretamente das aulas:

HP1 sugere que, de acordo com a formação que teve a travagem devia ser com 4, e procura a opinião do Coordenador que é rapidamente confirmada. O Coordenador salvaguarda que 2 rodas é uma progressão para 4, mas que a exigência devia ser 4, mesmo sendo omissa nos PNEF. (observação grupo 11, episódio 1.12)

Coordenador partilha que entende que a Escola Básica de Território Educativo de Intervenção Prioritária [TEIP] não se aguenta sozinha (não ficará agrupada) e refere que os pais com maior estatuto social já estão a colocar os seus filhos na Escola Básica em Agrupamento o que manipulará o contexto social de ambas escolas, refletindo nas repercussões para a escola sobre esta alteração, nomeadamente na previsão da diminuição ou até extinção do 3º ciclo nesta escola para albergar todos os alunos provenientes do 3º ciclo, de ambas as escolas independentemente do seu agrupamento, como alunos do Secundário. O grupo discute sobre esta situação, com referência ao panorama anglo-saxónico e atraso nacional, ficando isto em aberto. (observação

grupo 11, episódio 1.37)¹⁰⁴

Durante esta discussão, o Coordenador informou o grupo que da análise feita às classificações dos alunos provenientes da Escola TEIP, no seguimento da reunião efetuada entre os Coordenadores das duas escolas, existe grande discrepância entre as classificações atribuídas no final do 6º ano e a avaliação inicial da nossa escola, o que indicia que não são utilizadas as mesmas referências no processo ensino- aprendizagem e na avaliação dos alunos, criando problemas de articulação vertical do currículo. (Ata do GEF de 21 de Março de 2012 – observação grupo 7, Ponto 2 – Avaliações do 2º período)

Neste âmbito, é evidente como o grupo procura estabelecer uma relação temporal que estabilize os processos de desenvolvimento curricular a uma escala superior àquela que a sua escola suporta, i.e., incluindo os alunos do 2º Ciclo oriundos de uma escola não agrupada mas que alimenta o contexto de atuação direta do grupo, na lógica já definida para os alunos destes professores do 7º ao 12º ano de escolaridade. Como os testemunhos atestam, esta estratégia é devidamente suportada pelos processos que o grupo do Coordenador operacionaliza, nomeadamente as discussões de resultados de aprendizagem dos alunos para avaliar o trabalho dos professores.

O exossistema revelou-se ainda importante para este grupo relativamente à sua gestão coletiva, nomeadamente no que tocava às atividades de escola especificamente protagonizadas pelo grupo no final do primeiro e segundo período ou para a realização durante o terceiro período de um sarau gímnico que se tornou uma tradição com expressão de relevo nas atividades de escola (documentos E6 – plano anual de atividades 2011-2012, E7 – histórico on-line das atividades da escola). Neste âmbito, verifica-se tanto a procura pelo coletivo de elementos externos à escola, como a procura do grupo por esses elementos:

Coordenador pergunta a HP1 sobre um jogo que ficou combinado com a equipa exterior à escola e HP1 dá seguimento a este ponto. Vêm algumas equipas federadas convidadas, no final da tarde 6ª para jogar com os vencedores do torneio de Voleibol. HP2 revela alguma desaprovação, apoiada pelas colegas, dado que esta iniciativa é apenas para a equipa masculina vencedora do torneio. Há um consenso feminino que devia haver alguma iniciativa para as vencedoras do torneio. Coordenador assume que pode ser feita alguma coisa mas a questão levantada é sobre o nível competitivo dessa turma-equipa face às restantes equipas convidadas. HP2 propõe que as juniores do DE joguem com a equipa vencedora, numa discussão coletiva sobre a estratégia alternativa a desenvolver. Coordenador propõe que as duas equipas vencedoras (secundário e 3º ciclo) se juntem numa equipa e joguem com as juniores do DE e fica assente. HP3 fica para confirmar a disponibilidade das alunas e HP1 procura confirmar se Coordenador, Ess. Imp. 3 e HT assumem a gestão deste dia para masculinos e femininos que fica confirmado. (observação grupo 8, episódio 2.12)

Coordenador volta atrás e pronuncia-se sobre a palestra em aberto referida por Ess. Int. 2, relativamente à

¹⁰⁴ Este episódio articula-se com um momento anterior no ano letivo, desencadeado na sétima observação (ponto 2 da Ata do GEF de 21 de Março de 2012), em que se constata uma aproximação do grupo, através do coordenador, às escolas de proximidade geográfica com quem se desenhava o Mega-agrupamento para o ano letivo seguinte, tendo ficado a primeira escola fora dessa articulação orgânica de modo a manter o seu estatuto TEIP, e a segunda escola mencionada passou a integrar a nova organização da escola.

opinião favorável de um colega de faculdade que era uma boa opção para conduzir a atividade pela relação que estabelece com os alunos. Refere que tem uma aversão a académicos virem falar para miúdos, sem terem muito jeito para isso. (observação grupo 8, episódio 2.11)

HP2 pede a palavra para referir um convite de uma equipa federada para realizar jogos de Basquete com alunos da escola, apesar da proximidade do final do ano letivo. Fica combinado coletivamente que se aceitará. (observação grupo 9, episódio 1.7)

Um dado importante nestes registos é o facto de nunca se perder de vista o clima e a relação dos alunos com a educação física e as experiências que o grupo proporciona, mesmo as de complemento curricular, ou seja, nem nestes momentos o sistema social dos alunos deixa de ser integrado nas tarefas do grupo.

Quando se evidencia a influência do exossistema especificamente para a melhoria dos processos da aula, a prioridade é fundamentalmente na ampliação e otimização dos recursos necessários para a aula de modo a garantir a possibilidade de se cumprirem as exigências e compromissos curriculares estabelecidos em coletivo. Esta influência acontece tanto pela participação dos líderes "o Coordenador do departamento reuniu com a vogal do pelouro da Educação da Junta de Freguesia, em que foi decidida a utilização da piscina para alunos com necessidades educativas especiais" (Ata do GEF de 2 de Fevereiro de 2012 – observação grupo 6, Ponto 1 – Informações) como pelos professores operacionais:

HP3 pede a palavra e informa sobre o fecho de um centro de formação desportiva e que o material está livre. HP3, conhecendo o responsável pela gestão do material, assumiu que o GEF estava disponível para guardar esse material, no sentido de o aproveitar para as aulas. O grupo elogia-a. (observação grupo 8, episódio 1.10)

Deve-se ainda salientar que se evidenciou um episódio em que os alunos tomaram iniciativa de intervir na ecologia das suas aulas a partir do exossistema, criando mais experiências de aprendizagem no âmbito do seu currículo, revelando a abertura pelo grupo à "manipulação" do contexto pelos alunos como uma forma espontânea de integração do seu sistema social:

HP1 refere que uma aluna de Ess. Int. 2 se propôs a fazer uma ação de Rugby, auxiliada por um jogador de Rugby. Esta ação é para as turmas de EF nessa hora e ficam duas inscritas para esse dia (2ª feira – 23 de Abril). (observação grupo 8, episódio 2.14)

Transitando para o exossistema como alvo dos processos desenvolvidos pelo grupo disciplinar, embora de expressão quantitativa extremamente reduzida e que é quase totalmente decorrente do microsistema do grupo (83.33%, 5), no âmbito das preocupações deste estudo sobressaem dois episódios associados entre si a partir das atividades de formação contínua, e em particular daquela que o Coordenador sugeriu ao grupo sobre avaliação. Especificamente, o coletivo de professores articulou o conhecimento da divergência de resultados evidenciado na sétima observação de grupo (através da Ata do GEF de 21 de Março de 2012) com a oportunidade de chamar a escola TEIP não agrupada à formação "Falou-se também da inclusão da Escola TEIP

não agrupada integrar a ação de formação.” (observação grupo 8, episódio 1.2). Paralelamente, no único registo que evidenciou influência pelo mesossistema da escola, essa surgiu dentro do coletivo pela professora HP2 que procurou gerir a organização dos seus pares de grupo nos horários de vigilância aos exames nacionais de final do ano para garantir a participação coletiva nessa mesma formação “HP2 está a fazer a distribuição de serviço do GEF para os exames e procura não fazer coincidir com as datas e horas da formação que o grupo vai realizar sobre Avaliação em EF.” (observação grupo 11, episódio 2.2).

Concluindo, a interação ecológica evidenciada no exossistema apresentou-se suportada nas oportunidades que a comunidade envolvente trazia para o benefício do próprio grupo, por sua vez focado nas oportunidades de melhoria do processo ensino-aprendizagem que os seus futuros e atuais alunos teriam. Em especial, foi possível encontrar que esta gestão, partindo do, ou para o exossistema apresenta elementos diretamente apontados para a qualidade das experiências pedagógicas que são oferecidas aos e, a um nível bastante reduzido pelos, alunos relativamente à forma como o seu sistema social é integrado por este grupo.

1.3.3 O Contexto-Escola na Auto-Organização do Grupo Disciplinar de Educação Física

Ao longo dos dados analisados foi possível constatar a presença de diversos agentes de socialização no nível mesossistémico da escola que interagiam prioritariamente com a dinâmica coletiva e colaborativa do grupo disciplinar ao nível dos processos de gestão coletiva. Assim, olhando para o contexto de influência da escola, relembrando que foi o terceiro nível mais premente nos processos e documentos analisados (tabela 39), pode-se encontrar que a maioria desses elementos aponta para o microsistema do grupo disciplinar (60.53%, 23). Curiosamente, entre os processos e documentos analisados, apenas 2.63% (1) dos que decorreram da escola foram geridos pelo grupo no sentido de se dirigirem ao microsistema da aula revelando um posicionamento partilhado com outros microsistemas no contexto escolar (2.63%, 1) e com o exossistema (2,63%, 1). Assim, o próprio mesossistema da escola (18.42%, 7) e o macrossistema (13.16%, 5) expressam-se como alvos de influência geridos pelo grupo disciplinar com maior premência do que os anteriores. Atendendo ao mesossistema da escola como alvo, o microsistema do grupo volta a adquirir protagonismo (66.0%, 33) como nível desencadeador, seguido por uma posição partilhada entre o próprio mesossistema da escola e o exossistema, ambos com 14.0% (7), depois a um nível inferior pelo macrossistema (4.0%, 2) e finalmente por outros microsistemas do mesmo contexto escolar (2.0%, 1). Destaca-se então que o microsistema da aula é o único nível totalmente ausente como desencadeador. Globalmente, quer isto dizer que a interação direta entre os elementos do mesossistema da escola e a sala de aula é praticamente nula nos processos e documentos do grupo disciplinar, por oposição a uma forte interação entre o microsistema do grupo e o mesossistema da escola. O único elemento que revela a interação entre o mesossistema da escola e o microsistema

da aula reporta-se a um episódio de discussão sobre as preocupações dos alunos do 10º ano com a sua média de Secundário, recolhidas por alguns professores fora do contexto grupo e que se generalizaram sobre a escola. Este episódio decorreu no sentido de se discutirem práticas pedagógicas que revelam mecanismos de integração do sistema social dos alunos por via de um esclarecimento e de uma gestão pedagógica do processo de avaliação, ou através de um diagnóstico robusto das aprendizagens e possibilidades da turma e dos alunos para estabelecer realisticamente as possibilidades de sucesso e necessidades de trabalho pelos professores e pelos alunos:

HP1 pede a palavra para referir um aspeto salientado pelos representantes dos alunos do 10º ano que se mostraram muito ansiosos com as notas de EF nos CT pelos representantes, face às altas expectativas de média para o ensino superior. Dá exemplo de alunas a chorar preocupadas com as notas e revela preocupação com a ansiedade dos alunos. Ess. Imp. 3 em particular concorda com a perceção de ansiedade dos alunos. HP2 refere que se deve desmistificar o impacto de uma nota abaixo das expectativas, em particular da EF. Ess. Imp. 3 refere o caso de umas alunas que saíram a chorar do treino de Vólei por se sentirem muito distantes da qualidade das jogadoras, remetendo para a sua nota. HP2 refere que por vezes é necessário atribuir uma nota prognóstica para motivar os alunos que estão a trabalhar bem, que é aquilo que faz. Coordenador sublinha a necessidade de um bom estudo de turma para fazer a gestão pedagógica da nota do 1º período. (observação grupo 5, episódio 2.3)

No respeitante à prioridade da interação com o grupo disciplinar, o mesossistema da escola proporciona as condições de suporte logísticas, situadas ao nível das comunidades de aprendizagem profissional, e aí identificam-se fundamentalmente aquelas que suportam a organização do grupo nos processos de gestão coletiva e de produção e partilha de conhecimento, prioritariamente a partir da documentação emanada (documentos E3, E5, E6, E7, E8)¹⁰⁵. Essas condições de trabalho, recorda-se, encontraram na perceção geral dos professores uma das dimensões menos desenvolvidas (cf. tabela 33), concorrendo com a indicação apresentada pelo Coordenador. Nessas condições, para além de considerar a possibilidade de melhoria dos espaços, o Coordenador referia dois elementos da gestão da escola que não se conseguiam ultrapassar pelo grupo que eram os tempos letivos e atribuição das auxiliares de ação educativa:

A gente tem um problema com a direção que é o horário. Nunca conseguimos ganhar. Ultimamente temos ganho para não haver aulas consecutivas. Não conseguimos ganhar mais do que dois tempos semanais, mais do que duas aulas por semana, temos sempre duas aulas por semana. Não conseguimos ganhar essa batalha, nunca conseguimos três aulas por semana. Mas mesmo com o dinheiro da escola, a gente consegue comprar o que precisamos, não temos um orçamento para nós, isto é, não temos tanto dinheiro. Agora tens um problema sempre, não é? Tens os balneários em mau estado, etc, há aqui um conjunto de coisas que estão em mau estado, que condicionam um bocado as coisas. O soalho não está em bom estado, podíamos fazer patinagem,

¹⁰⁵ Documento E3 - Tópicos para reflexão pelos grupos disciplinares sobre os níveis alcançados no 1º momento de avaliação; documento E5 - Projeto Educativo de escola 2008-2011; documento E6 – Plano anual de atividades da escola 2011-2012 (por departamento); documento E7 - Histórico online de notícias da escola; documento E8 – Critérios gerais de avaliação.

evitamos fazer patinagem no nosso espaço para não estragar ainda mais o soalho, temos de fazer patinagem nos corredores, é mais fácil gerir uma aula se não houver patinagem.

(...)

Isto é assim, a gente já teve duas pessoas aqui, duas de manhã e duas à tarde. Neste momento funcionamos com duas pessoas durante a manhã, quer dizer que entre as onze e as três da tarde há duas pessoas, entre as três da tarde e as sete há uma pessoa. Neste momento, por exemplo ontem e hoje só tivemos uma pessoa, entre as oito e as onze, duas pessoas até às três, o que para colaborar em relação ao equipamento, e para vigiar, tratar da entrada e saída dos balneários é bem diferente. É uma área frágil, do ponto de vista da segurança, portanto vai potenciar outros comportamentos, que eram perfeitamente evitáveis, e isso só é possível com mais vigilância. (entrevista ao Coordenador, p.14)

Como os testemunhos bem evidenciam, estas questões enquadradas no mesossistema escolar representam um problema para a melhoria dos processos pedagógicos e criam a necessidade de o grupo, e cada professor, se suportar na sua criatividade coletiva-colaborativa e pedagógica para desenhar estratégias e mecanismos que permitam alcançar os compromissos curriculares e potenciar o sucesso dos alunos, isto se a lógica for a de integrar o sistema social dos alunos. Caso contrário, a opção será enveredar por uma redução do currículo, enquanto estratégia de negociação por condescendência, como se encontra na afirmação do Coordenador ao destacar que uma aula sem patinagem é mais fácil de gerir pois tal matéria implica uma divisão geográfica da turma implicando inevitavelmente uma perda de controlo sobre os alunos¹⁰⁶.

No sentido inverso, o grupo disciplinar atua no mesossistema da escola como forma de facilitar a sua própria organização e portanto suportando-se fundamentalmente em processos de gestão coletiva relativamente à promoção e consecução de atividades de escola (documentos GEF28, E6 e E7), de legitimação da educação física (documento GEF2), e da gestão de recursos do grupo (documento E5):

[sobre as atividades de escola dinamizadas pelo grupo] HP1 esclarece uma questão de regulamento do DE e a reunião finaliza-se informalmente com a desmobilização dos colegas. HP3 ainda consegue enfatizar a necessidade de o GEF se reunir para preparar o sarau de ginástica. HP1 refere que já está a tratar dos posters. (observação grupo 8, episódio 2.16)

[sobre as atividades de escola a que grupo tem de cumprir] Ess. Integ. 2 pede a palavra a informar que foi pedido aos professores que enviem aos DT mais informação descritiva sobre a turma e alunos em particular, para maximizar o tempo de discussão de assuntos substantivos em CT. (observação grupo 5, episódio 1.3)

[sobre a gestão de recursos do grupo] HP2 está a fazer a distribuição de serviço do GEF para os exames e procura não fazer coincidir com as datas e horas da formação que a maior parte do grupo vai realizar sobre Avaliação em EF. (observação grupo 11, episódio 2.2)

¹⁰⁶ Este aspeto será mais perceptível ao apresentar o contexto microssistémico do grupo onde se tornará evidente que alguns espaços de aula têm dois ou três locais estruturalmente desligados que são associados no sistema de rotação de instalações para potenciar a polivalência dos espaços, como é o caso daquele onde se desenvolve a patinagem.

Um elemento particularmente relevante a este nível prende-se com a formalização das atividades do grupo de educação física no Plano Anual de Atividades da Escola (documento E6). O destaque desta formalização surge pelo facto de se incluírem na “área de intervenção – desenvolvimento do currículo” atividades dos processos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento que são inexistentes em qualquer outro grupo e departamento disciplinar da escola como é o caso do “plano operacional de aferição de critérios” (p.9) desenvolvido com as turmas dos 7º, 8º anos; das “provas globalizantes” (p.10) para os 9º e 12º anos; e as “conferências curriculares” (p.10) para todos os anos de escolaridade. Com esta formalização, as atividades são explícitas não só para dentro do grupo mas também para fora, proporcionando uma visão a toda a comunidade educativa da sua dinâmica e lógica colaborativa de desenvolvimento curricular. A este aspeto acresce o facto de essas atividades serem apresentadas numa lógica de benefício para os alunos e para o próprio grupo ao nível da identificação do público-alvo.

Em particular no que respeita à legitimação da educação física, e como já foi apresentado ao nível do macrossistema, o grupo disciplinar assume o mesossistema da escola como um foco de intervenção na sociedade auscultando e mobilizando internamente os seus colegas de outras áreas disciplinares relativamente às perceções e considerações que tecem acerca da educação física como reprodução de normas sociais no sentido de as desconstruírem (documento GEF2), em que até as atividades de escola dinamizadas para os alunos servem este propósito:

HT e HP2 dialogam sobre uma conversa entre colegas de outras disciplinas que terá havido em baixo na escola sobre a desvalorização do DE, salientando o paradoxo de quando esses colegas vêm ver as atividades e constataam que funcionam. (observação grupo 9, episódio 1.6)

Na mesma linha, lembrando os 13.16% (5) de registos que revelam a interação entre o mesossistema da escola e o macrossistema, sublinha-se como essa intervenção surge precisamente a partir dos líderes do grupo para levar a escola a tomar posições coletivas de defesa e afirmação da educação física de que é exemplo a carta endereçada ao MEC pela Associação de Estudantes desta escola (documento A1) ou da posição assumida em Conselho Pedagógico e que foi apresentada pelo Coordenador durante a décima observação de grupo.

No conjunto destes resultados, o aspeto transversal revela-se então sobre como o grupo disciplinar se suporta e se foca no mesossistema da escola essencialmente para a sua própria organização enquanto elemento que, mais ou menos indiretamente, condiciona a qualidade do ensino e das aprendizagens que o grupo é capaz de proporcionar aos alunos.

No âmbito contextual da escola, atendendo ao discurso pelo Coordenador para este grupo disciplinar, “os alunos da escola são alunos de qualquer professor” (entrevista ao Coordenador, p.8) e que “é comum tu veres um professor a falar para um aluno de outro professor e a corrigir, chamar a atenção, esta coisa, esta, todos os alunos da escola dos meus colegas são meus alunos” (*idem*), a

par da apresentação de padrões didáticos e pedagógicos nas aulas de educação física, sustenta-se a necessidade de compreender as disposições dos alunos do ponto de vista coletivo enquanto agentes de socialização para ampliar o necessário detalhe da interação do mesossistema da escola com a ecologia da aula de educação física.

1.3.3.1 As Intenções de Participação Congruente pelos Alunos como Elemento de Reciprocidade Mesossistémica

Em relação à temática que agora se introduz, é pertinente começar por esclarecer que a percepção do Coordenador é de que os alunos se importam e valorizam a EF como área disciplinar e que as suas opiniões são maioritariamente favoráveis à qualidade dos professores do grupo disciplinar, embora se denote algum sentido acrítico sobre a forma da aprendizagem:

(...) os miúdos estão aqui para aprender, de uma forma geral, (...) estão aqui para aprender, não sei se querem mas estão aqui para aprender. (...) Posso dizer que aqui os putos andam atrás daquilo que têm para fazer. Muito mais do que, infelizmente, muito mais do que uma lógica de saúde ou de aptidão física ou melhoria das suas capacidades, muito mais, é muito mais no sentido escolástico do termo, é para fazer bem, é para aprender, para aprender porque é preciso cumprir. É para aprender porque é a sua função. É esse o problema das escolas no geral, a função de um aluno é andar para a frente, não é? (entrevista ao Coordenador, pp.17-18)

Não menos verdade é que esta opinião do Coordenador se fundamenta na sua percepção tanto sobre os efeitos do próprio grupo como no clima de escola envolvente:

Nesse sentido para isto, é claro que nós, grupo de Educação Física, contribuimos, por aquilo que fazemos, pelas atividades que realizamos, pela quantidade de miúdos que estão no desporto escolar, isto contribui para o prazer e para esta atitude favorável em relação à escola, os miúdos gostam de EF e gostam dos professores. (entrevista ao Coordenador, p.15)

Um indicador mais objetivo sobre a valorização dos alunos pode-se encontrar no facto de a Associação de Estudantes ter tomado uma posição formal (documento A1) perante o Ministério da Educação e Ciência aquando das alterações políticas que se deram durante o ano letivo em que o grupo foi observado, mesmo considerando o papel do Coordenador na mobilização dos alunos. Outros indicadores do mesmo género emergiram já em momentos anteriores, apresentados pela entrevista ao Coordenador sobre o volume de alunos no desporto escolar tanto ao nível da atividade externa como interna, sobre como os alunos participam nos apoios mesmo sem necessitarem para auxiliarem os seus colegas, e até na participação dos alunos indicados para apoio. Há portanto a construção de uma ideia inicial, montada com referência externa aos alunos, sobre como esses agentes se identificam com a educação física operacionalizada por este grupo disciplinar. Exige-se por isso que esta ideia seja confrontada com as suas próprias percepções com base no Questionário de Intenções, Conceções e Percepções da Ecologia da Aula de Educação Física, cujos resultados podem ser observados na tabela 40.

Tabela 40 - Resultados Coletivos do Questionário de Intenções, Concepções e Percepções Coletivas da Ecologia da Aula de Educação Física

Agenda Social dos Alunos			n	Média (DP)	Moda; n; %	Mín.	Máx.
Concepções de EF	Preferências curriculares	Recreacionista	222		3ª; 143; 64.4	3ª	1ª
		Biologista	222		2ª; 98; 44.1	3ª	1ª
		Acadêmica	222		1ª; 129; 58.1	3ª	1ª
	Percepção de aula de EF		222		Acad.; 148; 66.7		
Percepção global da participação da turma			222	4.72 (0.59)		2.67	6.00
Estratégias de participação		Social	222	2.43 (0.82)		1.00	5.00
		Acadêmico	222	4.67 (0.79)		2.17	6.00
Objetivos de participação		Conviver	221	Alta Prioridade	41; 18.55	6ª	1ª
				Baixa Prioridade	180; 81.45		
		Passar	221	Alta Prioridade	62; 28.05	7ª	1ª
				Baixa Prioridade	159; 71.95		
		Aprender	220	Alta Prioridade	141; 64.09	7ª	1ª
				Baixa Prioridade	79; 35.91		
		Divertir	220	Alta Prioridade	61; 27.73	7ª	1ª
				Baixa Prioridade	159; 72.27		
		Saúde	221	Alta Prioridade	162; 73.30	6ª	1ª
				Baixa Prioridade	59; 26.70		
		Praticar	220	Alta Prioridade	190; 86.36	7ª	1ª
				Baixa Prioridade	30; 13.64		
		Outros Rec.	9	Alta Prioridade	2; 22.22	7ª	1ª
				Baixa Prioridade	7; 77.78		
		Outros Soc.	1	Alta Prioridade	0; 0.00	7ª	7ª
				Baixa Prioridade	1; 100.0		
		Outros Saúde	3	Alta Prioridade	1; 33.33	6ª	2ª
				Baixa Prioridade	2; 66.67		
		Outros Acad.	10	Alta Prioridade	1; 10.00	7ª	3ª
				Baixa Prioridade	9; 90.00		
		Outros Bur.	5	Alta Prioridade	2; 40.00	7ª	1ª
				Baixa Prioridade	3; 60.00		

Nota: Relativamente aos “objetivos de participação” a definição de cada objetivo como “alta prioridade” corresponde à soma das frequências de alunos que o indicaram entre a primeira e a terceira posição; enquanto para a definição de “baixa prioridade” corresponde à soma das frequências de alunos que o indicaram entre a quarta e a sétima posição. Nas “estratégias de participação”, os valores variavam entre “1” (Nunca) e “6” (Sempre).

Começando por pegar nas concepções que os alunos da escola detêm sobre a educação física, encontra-se uma clara preferência por ecologias orientadas para a aprendizagem dos conteúdos, e por isso definidas sob uma lógica acadêmica da disciplina (58.1%; 129). Como segunda escolha aparece a orientação biologista em que 44.1% (91) dos alunos valoriza uma educação física exclusivamente centrada no desenvolvimento das capacidades físicas como fator de promoção da saúde. Finalmente, observa-se que o maior volume de alunos (64.4%; 143) se afasta de uma lógica recreacionista da educação física em que a principal preocupação é o desenvolvimento de aspetos da personalidade e de um clima sem responsabilização curricular. Estes primeiros dados concorrem claramente com a ideia apresentada anteriormente em que se referia, nas palavras do Coordenador, que os alunos revelam uma clara predisposição para o trabalho e para a aprendizagem. Esta predisposição ganha ainda mais significado quando se constata que 66.7% (148) dos alunos percebe as suas aulas de educação física precisamente com esse tipo de orientação. A evidência de uma concepção acadêmica entre os alunos pode ser aprofundada quando se evidencia uma

percepção coletiva pelos alunos de uma participação da turma positiva (4.72 ± 0.59) nas aulas de educação física.

Acrescem a estes elementos a discriminação das componentes específicas da agenda social dos alunos relativamente às estratégias empregues em sala de aula e aos objetivos com que entram para as suas aulas. Assim, encontra-se um conjunto de intenções de desenvolver estratégias académicas (4.67 ± 0.79), por definição congruentes com o vetor primário dos professores, superior em quase duas vezes às intenções desviantes definidas por estratégias de socialização (2.43 ± 0.82). Concomitantemente, os objetivos académicos de praticar desporto (86.36%; 190), ter mais saúde (73.30%; 162), e aprender (64.09%; 131) são sempre substancialmente mais expressivos nas altas prioridades dos alunos, enquanto os objetivos sociais de conviver (81.45%; 180) e divertir (72.27%; 159) são mais relevantes como baixas prioridades. Um dado curioso revela-se ao nível do objetivo académico passar de ano que se apresenta igualmente com maior expressão como uma baixa prioridade para 71.95% (159) dos alunos. Ao explorar a possibilidade de os alunos terem objetivos diferentes dos definidos pelo questionário, foi possível agrupar as respostas apresentadas em tipologias de recreação, de socialização, académicas, de desenvolvimento de saúde, e burocráticas. Atendendo ao reduzido relevo, absoluto e relativo, aliado à baixa prioridade de qualquer destas categorias de outros objetivos elas tomaram-se como desprezíveis no restante de qualquer análise coletiva no âmbito deste estudo.

Em suma, encontrando-se uma convergência entre a pretensão de uma educação física académica pelo grupo, o que os alunos pretendem da disciplina, e aquilo que encontram. Pode-se até acrescentar que, com base no exposto nos programas nacionais como referência macrossistémica, se encontra um alinhamento entre o microssistema da ecologia da aula de educação física, o microssistema do grupo disciplinar de educação física (ou seja um alinhamento de alcance mesossistémico), e o macrossistema que enquadra esses envolvimentos específicos. Esta coerência que se foi percebendo ao longo do tempo em que se observou o grupo, levou a questionar o Coordenador sobre os efeitos recíprocos entre o comportamento dos alunos e o comportamento colaborativo e pedagógico dos professores. Concretizando, já houve oportunidade de apresentar que o Coordenador considera a existência de efeitos de contexto da escola e do grupo, ou seja, de que parte dessa predisposição dos alunos é um produto do trabalho deste coletivo de professores. Contudo, o Coordenador também considera um efeito inverso desta predisposição dos alunos no trabalho colaborativo dos professores:

Coordenador: Isto é assim porque o grupo trabalha para isto, não é? Os putos são assim, não porque nasceram assim, é porque nós fazemos para que as coisas sejam assim. Todas as nossas iniciativas são viradas para esse sentido, isto faz esse efeito, não é? Fazendo esse efeito, isto também nos coloca mais exigência, a nós, os putos estão à espera de aprender, a gente tem de trabalhar mais.

Entrevistador: É nesse sentido. Os alunos também de alguma forma...

Coordenador: Sim, eles estão à espera de aprender. Isso também nos coloca mais trabalho, mais exigência

para andar, coloca-nos mais trabalho, mais qualidade nas nossas decisões, mais necessidade de fazer formação interna como fazemos, mais necessidade de haver mais provas, quer dizer, coloca-nos mais trabalho. (entrevista ao Coordenador, p.19)

Quer isto dizer que não se trata somente de uma questão de alinhamento de expectativas e disposições entre professores e alunos mas principalmente de reciprocidade bioecológica que permite estabelecer uma relação mesossistémica entre os dois microssistemas em análise levando efeitos positivos dos professores aos alunos e vice-versa por via dos processos colaborativos e pedagógicos implementados pelo coletivo de educação física.

1.3.4 A Intencionalidade do Mesossistema Grupo-Aula pelo Microssistema do Grupo Disciplinar de Educação Física

Na entrada para o último nível de análise, precisamente aquele onde se define e materializa o trabalho colaborativo do coletivo de professores, os aspetos mais salientes são a potenciação do grupo como microssistema e a clara interação mesossistémica entre a aula e o grupo. Estes resultados concretizam precisamente a revelação da complexidade ecológica deste microssistema do grupo disciplinar de educação física que reconhece e formaliza a sua ligação com o microssistema da aula de educação física e por isso define um conjunto de elementos intencionais e explícitos para clarificar, responsabilizar e potenciar essa ligação para uma facilitação pedagógica de integração do sistema social dos alunos com diferentes alcances temporais. De uma forma simplificada, o mesossistema grupo-aula é muito mais uma (re)construção definida pelo trabalho do grupo do que apenas um elemento de existência espontânea e natural pela transição ecológica dos professores entre o grupo e as suas aulas.

Especificando, dentro do microssistema do grupo disciplinar de educação física, quer a aula quer o próprio grupo disciplinar emergiram enquanto envolvimento mais destacados como alvo das interações e documentos coletivos, respetivamente com 34.96% (79) e 42.04% (95) dos registos codificados. Simultaneamente, foram estes mesmos envolvimento que desencadearam as interações e os documentos coletivos com o microssistema da aula a ocupar 36.64% (85) dos registos e o microssistema do grupo 40.95% (95). Entre os restantes níveis, o macrosistema, o exossistema e outros microssistemas no contexto-escola foram os menos expressivos como alvos (macrosistema: 3.09%, 7; outros microssistemas: 3.09%, 7; exossistema: 2.21%, 5) ou envolvimento desencadeadores (macrosistema: 4.31%, 10; outros microssistemas: 3.88%, 9; exossistema: 4.74%, 11). Por sua vez, o mesossistema da escola assumiu uma posição intermédia ao atuar em 14.60% (33) dos registos codificados como alvo e em 9.48% (22) como desencadeador. Atendendo a estes resultados, centra-se a apresentação deste ponto em como o grupo se apresenta e funciona do ponto de vista microssistémico e como essa atuação é

determinante para (re)construir a interação mesossistêmica que estabelece com a ecologia da aula de educação física.

De modo a concretizar em que medida o mesossistema grupo-aula é um sistema ecológico intencionalmente formado e redefinido ao longo do tempo através dos sistemas de tarefas de instrução e de organização do grupo disciplinar, entende-se como pertinente começar por explicitar a caracterização das funções ocupadas pelos professores de educação física deste coletivo (tabela 41) por tal evidenciar que se desempenhavam tarefas e responsabilidades para além das de ensino da educação física, mais frequentemente como diretores de turma mas não só. Este dado associa-se por exemplo à procura de presença em diferentes órgãos da escola de modo a conseguir manter os seus vetores primário e secundário que definem a visão coletiva e partilhada pelo coletivo de professores, cujas implicações para a ecologia da aula foram já apresentadas.

Paralelamente, o grupo compunha-se por uma relativa proximidade de idades entre os 34 e os 55 anos de idade, com uma repartição equitativa entre homens e mulheres, e sem professores numa fase inicial da sua carreira profissional, mesmo levando em linha de conta a entrada de um professor para este contexto nesse ano letivo. Adicionalmente, quatro dos professores encontravam-se num primeiro ciclo neste contexto, não invalidando que uma das professoras tivesse logo assumido responsabilidades de liderança intermédia como supervisora de instalações (Ess. Imp. 1), partilhando assim a sua posição de líder no “núcleo duro” com os professores HP1, HP2, e Integ. No conjunto, consegue-se identificar neste microssistema elementos que proporcionam uma grande estabilidade nas condições de recursos humanos que permitem estabilizar e desenvolver vários dos elementos contextuais já apresentados, bem como os processos que têm vindo a ser genericamente mencionados e que serão posteriormente explicitados.

Outro aspeto importante, e que reflete algumas orientações e estratégias de desenvolvimento curricular colaborativo, prende-se com a distribuição das turmas pelo grupo. Assim, na lógica de um planeamento coletivo, é possível encontrar duas estratégias coletivas em que por um lado se dá uma distribuição de professores mais experientes para os anos críticos (7º e 10º), já reportados anteriormente, e por outro se procura atribuir a todos os professores turmas de ambos os ciclos de escolaridade:

Exceto se este núcleo duro entender que não, que não é bom, toda a gente tem básico e secundário e essas turmas em anos chaves são de professores mais experientes. Anos chaves são 7ºanos, 10ºanos. Professores em que nós reconhecemos que têm aqui alguma dificuldade, ou têm aqui uma lógica mais recreativa do que são competências de aprendizagem, atribuímos mais turmas de ensino secundário, mais para a frente, do que turmas do início do ciclo. (entrevista ao Coordenador, p.5)

O efeito destas estratégias é então claramente repercutido na distribuição de turmas apresentada por este grupo em que três dos líderes, precisamente com níveis de conhecimento contextual mais elevado, tinham sempre anos críticos sob a sua alçada:

[Sobre as características pedagógicas dos professores Ess. Imp. 1, HP2, e HP1] Gajos que fazem mais efeito nos putos, mais organizados, são gajos que estão mais dentro da lógica da escola, talvez mais focados. Por exemplo, eu sei que a HP3 e a Ess. Imp. 1 são boas, são pessoas focadas, andam atrás dos putos. (entrevista ao Coordenador, p.50)

Paralelamente, e precisamente na linha do que o Coordenador referia anteriormente, apenas um professor (HT) que foi identificado como o que mais se afastava da ideia de educação física do grupo para um modelo mais recreacionista não tinha turmas de ambos os ciclos de escolaridade ou anos críticos, estando um “salto” de exigência previsto pelo Coordenador para esse professor no ano letivo seguinte:

(...) eu pus o HT no 9ºano, para o tramar, mesmo para o ver, porque ele tem uma prova. Ele vai ter de produzir resultados, vai estar aflito, só lhe faz é bem. Na sugestão de grupo eu tinha posto o Ess. Imp. 3 e o HT no 9ºano, os gajos nunca tiveram, vão ter de começar a ter resultados (entrevista ao Coordenador, p.50)

Essas estratégias decorrem portanto do reconhecimento das características dos alunos nos diferentes anos de escolaridade com base em elementos de avaliação partilhada e recolha de dados, e de partilha e produção de conhecimento relativamente aos resultados dos alunos, a par do reconhecimento de características e efeitos de um ensino de qualidade entre os professores; em suma, de uma profunda articulação mesossistémica entre as ecologias da aula de educação física e o trabalho do grupo disciplinar. Quer isto dizer que a “simples” organização funcional do grupo permite fixar a construção intencional e explícita do mesossistema grupo-aula no modo como se operacionalizam as crenças, valores, e preocupações do grupo em criar permanentemente boas condições de aprendizagem e envolvimento dos alunos.

Tabela 41 - Caracterização funcional dos professores do grupo disciplinar de educação física

Prof.	Idade	Género	Função no grupo	Experiência Total	Experiência contextual	Nº cargos adicionais	Distribuição de turmas
Integ.	55	Masculino	Coordenador Líder	Experiente (31)	Intermédia (8)	1	4 (1x7º, 8º, 9º, 10º)
Ess. Int.1	34	Masculino	Operacional	Experiente (27)	Iniciante (2)	2	4 (1x8º, 9º, 10º, 12º)
Ess. Int. 2	49	Feminino	Operacional	Experiente (27)	Avançada (9)	1	3 (1x9º + 2x11º)
Ess. Imp.1	46	Feminino	Líder	Experiente (23)	Iniciante (2)	1	4 (2x9º + 2x12º)
Ess. Imp.2	35	Feminino	Operacional	Meia Carreira (12)	Iniciante (2)	2	4 (1x7º, 8º, 10º, 11º)
Ess. Imp.3	36	Masculino	Operacional	Meia Carreira (10)	Iniciante (0)	0	5 (3x10º, 1x11º, 12º)
Hífb-Parc1	46	Masculino	Líder	Experiente (23)	Avançada (20)	2	4 (2x8º, 10º)
Hífb-Parc2	51	Feminino	Líder	Experiente (31)	Avançada (18)	0	4 (1x7º, 10º + 2x11º)
Hífb-Parc3	38	Feminino	Operacional	Meia Carreira (15)	Intermédia (6)	1	4 (1x7º, 12º + 2x11º)
HT	34	Masculino	Operacional	Meia Carreira (12)	Iniciante (2)	1	5 (2x11º + 3x12º)

Na definição do microsistema do grupo disciplinar de educação física, seguindo a mesma lógica concetual da ecologia da aula, foi também possível consubstanciar a presença de dois grandes sistemas de tarefas – instrução e organização. Também à semelhança do que se encontra na sala de aula, encontrou-se um sistema de tarefas social, articulado com as condições e recursos do grupo, mas cuja presença não se evidencia de forma isolada. Antes pelo contrário, esse sistema é integrado nas práticas coletivas-colaborativas, atuando como um elemento de reprodução e perpetuação das relações construídas no passado e de suporte às relações profissionais entre os atuais professores de educação física. O sistema social do grupo disciplinar é então fundamentalmente mantido pelos processos de prática social que se associam e formalizam a partir dos sistemas de tarefas de instrução e de organização:

Esta reunião finalizou a ordem de trabalhos da reunião anterior e após o término, seguiram-se dois momentos de socialização (um jogo entre os colegas do grupo e um almoço), tendo eu participado no jogo com os colegas, para me integrar melhor no grupo e aproveitar o momento para um convívio e relação mais próximas. (observação 2, comentários gerais)

Coordenador confirma data do jantar de natal a 19 de dezembro (2ª-feira) na escola. No seguimento indica que gostava de fazer um jantar de grupo, disponibilizando a sua casa após sugestão coletiva, pedindo a melhor data para o grupo poder estar presente. HP2 sugere outra solução de “petiscar” após um dos dias de atividades e depois sugere 5ª feira dia 15, ficando acordado o dia. HP2 pede para avisar os elementos em falta, incluindo ex-colegas, e Coordenador delega funções de contacto pelo grupo. Sobre o jantar surge um momento lúdico de conversa entre os vários elementos acerca das interações durante o jantar. (observação 5, episódio 1.5)

Quanto aos sistemas de tarefas de instrução e de organização, enquanto mobilizadores do trabalho do grupo disciplinar, direcionavam-se nuns momentos para a gestão e desenvolvimento interna do microssistema, e noutros para a explicitação e reforço do mesossistema grupo-aula, criando interações ecológicas complexas e altamente dinâmicas ao longo do ano letivo. Nesta linha, o sistema de tarefas de instrução convergia primordialmente com o vetor primário do grupo, potenciando o seu desenvolvimento microssistémico e o mesossistema grupo-aula, embora o vetor secundário se mantivesse presente ao longo do ano em função das pressões contextuais externas ao grupo. Já o sistema de tarefas de organização do grupo exprimia-se prioritariamente no âmbito do vetor secundário para manter e/ou melhorar/otimizar as condições de trabalho do grupo disciplinar, embora fosse determinante para organizar o vetor primário.

1.3.4.1 A Estruturação Coletiva-Colaborativa no Sistema de Tarefas de Organização

O sistema de tarefas de organização do grupo exprimiu-se por um lado a partir da tipologia de objetos de socialização, mais em particular os documentos, e por outro com base nos focos dos processos. A este nível, o grupo procurava de um modo mais óbvio e imediato, especialmente no início do ano letivo, estruturar e planear internamente a sua atividade coletiva-colaborativa nos processos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento relativamente ao vetor primário do sistema de tarefas de instrução. Os locais onde o grupo habita diariamente, nomeadamente o gabinete e os espaços de aula, representavam, nessa lógica, objetos de socialização que potenciavam a ligação grupo-aula, na medida em que serviam para o coletivo desenvolver as suas práticas colaborativas e pedagógicas. Esta relação não existia espontaneamente; bem pelo contrário, sustentada pelas disposições coletivas de operacionalização das condições de suporte, ela tinha de ser desenvolvida numa lógica de articulação entre a gestão coletiva para melhorar e otimizar os recursos do grupo, e o desenvolvimento curricular colaborativo para melhorar e otimizar os recursos da aula do ponto de vista do planeamento coletivo, especialmente com um alcance temporal a médio ou longo prazo:

Coordenador informa que o GEF foi dos primeiros grupos a ter os horários e parece que outros colegas/grupos se “manifestaram” sobre essa questão. No entanto Coordenador refere que o GEF necessitava dos horários para construir o Roulement – aparentemente, o Coordenador assumiu uma posição proactiva na aquisição dos horários dos colegas do GEF. (observação 1, episódio 2.1)

HP3 pede a palavra e informa sobre o fecho de centro de formação desportiva da Lapa e que o material está livre. HP3, conhecendo o responsável pela gestão do material, assumiu que o GEF estava disponível para guardar esse material, no sentido de o aproveitar para as aulas. O grupo elogia-a. (observação grupo 8, episódio 1.10)

Especificamente em relação aos recursos para a aula, enquadrados no respetivo sistema de tarefas de organização, atendendo a que vários momentos revelaram a necessidade do grupo

recorrer a outros níveis sistémicos, a sua capacidade de mexer diretamente nos seus locais e materiais para a aula era bastante reduzida, limitando-se fundamentalmente ao sistema de rotação de instalações (documento GEF 18) e seu esclarecimento “Antes da passagem ao ponto seguinte, Ess. Imp. 3 solicita ao Coordenador esclarecimentos sobre rotação de instalações durante a AI, que é participada por HP1, Ess. Int. 1 e pelo Coordenador” (observação grupo, episódio 2.3), e à distribuição de materiais pelos espaços de aula para aumentar a sua polivalência e funcionalidade:

Ess. Imp. 3 sugere que no corredor se pudessem colocar fitas a delimitar corredores, incluindo as distâncias entre barreiras para avaliação dos níveis. Discutem-se e partilham-se estratégias de ajuste das barreiras devido às diferenças de alturas dos alunos (e.g. número de passos, gestão autónoma da distância por grupos). (observação grupo 10, episódio 1.85)

No mesmo sentido, os documentos revelavam particular relevância na estruturação a médio prazo do vetor primário, como por exemplo pelo documento GEF 3 que servia para preparar a repetição da avaliação aferida para as turmas do 7º ano em dezembro, o documento GEF 10 que era uma proposta de currículo da área dos conhecimentos elaborada pelo professor Ess. Int. 1 para o grupo discutir e decidir, ou ainda o documento GEF 16 com o plano anual das provas de avaliação coletiva para esse ano letivo. Com base ou com resultado nestes documentos, o coletivo de professores podia operacionalizar a discussão da sua organização para formalizar o planeamento das atividades do sistema de instrução:

Durante a discussão, a Dança é uma matéria recorrente de discussão, onde os colegas assumem coletivamente que não há uma convergência exata com os objetivos dos programas, bem como dentro da interpretação do grupo. Relativamente à Dança, HT aponta para uma aluna que é boa na Aeróbica e que lhe pode pedir ajuda. (observação grupo 2, episódio 2.2.)

HP2 refere que Coordenador gosta da ideia de todos os alunos fazerem os testes de Aptidão Física ao mesmo tempo. HP2 salienta também que na escola há um reconhecimento por parte dos outros professores (outros grupos disciplinares) que há um momento do 1º período em que a maior parte dos alunos é avaliada na Aptidão Física. (observação grupo 2, episódio 3.5)

Combinam pontos críticos sobre o Regulamento de Funcionamento Interno:

- Utilização de sapatilhas na ginástica ou descalço é vinculativo (compromissos coletivos de reforçar a informação, não deixar os alunos fazer aula e vincar bem a obrigatoriedade de sapatilhas e outras estratégias individuais que reforcem esta regra).
- Aplicação de falta na ausência de material. (ajuste coletivo a decisão superior que indica que ausência de material não permite a aplicação de falta presença). HP2 sublinha a necessidade fundamental de prevenir este tipo de comportamentos. Sobre a gestão das regras de material, o grupo é consensual na exclusão dos alunos da aula (não só da prática) caso não se apresentem com o material em condições, tal como descrito no Regulamento de Funcionamento Interno.
- utilização dos espaços desportivos pelos alunos nos seus tempos mortos (apresentação do cartão de estudante, espaços definidos). (observação grupo 2, episódio 3.15)

Coordenador refere a prioridade de acertar o programa da área dos Conhecimentos e da Aptidão Física para o

Ensino Secundário, e uma sugestão pendente relativamente à Acrobática, referindo que só faz sentido agendar reunião sobre estas questões se os colegas do GEF lerem os documentos enviados (propostas preparadas por dois colegas, um colega para cada proposta). Procura garantir as condições necessárias para a discussão. (observação grupo 3, episódio 1.3)

HP2 interrompe para informar Ess. Imp. 2 e Ess. Imp. 3 da alteração de espaços, decorrente da necessidade de gerir os espaços para as provas. Afina com Coordenador quem começa onde (i.e. com que matéria, para agilizar a organização das turmas). Esta gestão é feita entre HP2 e Coordenador mas com conhecimento por todos os colegas presentes. A gestão dos espaços para o sucesso da aplicação das provas, considera de forma consistente as necessidades dos alunos do 7º ano, alvo da prova de aferição. Todos os colegas revelam apoio à necessidade de gestão dos espaços, sem colocar entraves. (observação 4, episódio 2.7)

HP2, no sentido do desvio da conversa, refoca o grupo na marcação das conferências curriculares e recolhe informações sobre as turmas dos professores para gerir datas em função das suas turmas, da formação de andebol, e dos CT em falta. (observação grupo 4, episódio 4.3)

No ponto três, provas de aferição do oitavo ano, foi decidido que as mesmas se realizam na semana de vinte e sete de fevereiro a dois de março, sendo que existem duas situações de avaliação: situação de jogo 2x1 ou jogo 3x3, para avaliação do nível Introdutório, no Basquetebol. (Ata do GEF de 2 de Fevereiro de 2012 - observação grupo 6, ponto três - Prova de Aferição do 8º ano)

Nesta base de articulação entre a organização do grupo disciplinar e o seu trabalho coletivo-colaborativo, tomando como suporte a entrevista do Coordenador, os professores tinham garantido um conjunto de condições e recursos fundamentais para a operacionalização curricular, didática e pedagógica das suas aulas, inclusivamente reconhecidos pela escola. Esta interação mesossistémica acarreta por isso uma liberdade, talvez até mais uma responsabilidade, para promover na ecologia da aula mecanismos de integração do sistema social dos alunos como elementos de compromisso e promoção das aprendizagens:

A gente está aqui para os putos aprenderem. E portanto a gente tem de ter resultados, os putos têm de ter resultados, tem de se ver nos putos o efeito da minha qualidade de professor, porque senão não tem sentido. A mesma coisa de que, se tu tens uma escola com melhores instalações do que outra, em princípio os resultados de aprendizagem não vão ser iguais. Se são iguais há alguma coisa que está mal. Se tens um conjunto de professores com um conjunto de decisões coletivas por trás, de suporte, que lhes dão conforto, que lhes dão orientações, em princípio têm mais condições para terem melhores resultados do que alguém a trabalhar sozinho. Portanto isto tem de aparecer, isto deveria aparecer, este efeito deveria aparecer. (entrevista ao Coordenador, p.4)

No entanto, tal como se tinha avançado, o sistema de organização revelava também uma atenção central em aspetos que dificultavam ou facilitavam a organização do grupo disciplinar através dos processos de gestão coletiva, nomeadamente nas atividades de escola – tanto dinamizadas pelo grupo, como desencadeadas pela escola –, ou no âmbito dos seus próprios recursos:

[4.2] Partilha coletiva das informações recolhidas e a transmitir pelos professores do GEF nos respetivos CT

(caraterização dos alunos; apresentação dos critérios de avaliação; NEE; referência às atividades desenvolvidas pelo GEF e qualidade das mesmas; 7º e 10º em particular as questões de regulamento (...); sumariar a apresentação dos critérios específicos). De uma forma geral evidencia-se coletivamente a apresentação de estratégias e preocupações específicas com registo dos alunos de apoio; informação a transmitir sobre a disciplina de EF; sobre alunos críticos (em turmas de continuidade). Coletivamente dá-se uma particular atenção e relevância ao primeiro CT como um momento estratégico de afirmação curricular da EF.

[4.3] HP2 sublinha pontos particulares sobre as informações recolhidas (e.g. na caraterização dos alunos incluir apoios aos alunos, especialmente para quem mudou de turma e recebe turmas novas, ter atenção aos alunos que ficaram registados e comparar com balanços, e referir que os alunos serão confirmados com a AI – chamar a importância do balanço do GEF já que por vezes os registos dos alunos não batem com os balanços coletivos; atuação administrativa sobre faltas disciplinares; eleição dos delegados de turma; reuniões de DT). Ajusta-se a visão coletiva sobre a informação a transmitir ao CT em turmas de continuidade de alunos críticos (pode ser comportamento ou curricular) que serão confirmados durante o período de AI e atualizados no CT seguinte.

[4.4] HP2 apela para os colegas se apresentarem também do ponto de vista do perfil de trabalho (aquilo que valorizam e que pode contribuir para uma construção mais efetiva e eficaz do grupo de CT). Esta preocupação é apoiada pelo coletivo.

(observação grupo 2, sequência de episódios 4.2 a 4.4)

Distribuição dos grupos-equipa efetuada pelo coletivo. Coordenador auxilia a distribuição nos escalões onde se verificam mais dúvidas (e.g. Atenta-se à participação dos alunos no Voleibol em grupos que sejam desafiantes mas que atribuam possibilidades de participação e envolvimento em jogo pelos alunos - escalão mais baixo menos desafiante, escalão mais alto tem elevado número de atletas federados que representa uma etapa de desenvolvimento bastante superior à possibilidade dos alunos). (observação grupo 3, episódio 3.2)

Ess. Imp. 3 solicita esclarecimento sobre o desenvolvimento das atividades de apoio, considerando que tem hora distribuída que pode ser utilizada para qualquer coisa (tempo de supervisão não atribuído). HP2 e Coordenador esclarecem que pode dedicar essa hora a apoio. Coordenador indica que uma prática coletiva é dedicar horas de apoio a alunos das turmas e reforça a importância de os identificar com alguma celeridade. HP2 e HP1 reforçam que a informação dos alunos de apoio deve ser passada aos EE, por exemplo, através da caderneta e/ou do DT. (observação grupo 4, episódio 3.4)

Para além desses aspetos, a legitimação da educação física encontrava-se neste mesmo sistema de organização, por se inscreverem questões pedagógicas fundamentais como a carga curricular e respetiva distribuição, ou a desconstrução da ideia de prejuízo classificativo da maioria dos alunos com a nota da educação física. Um bom exemplo a este respeito decorreu de algumas conversas por encarregados de educação, materializando-se no documento GEF 2 preparado pelo grupo para demonstrar à comunidade educativa que a verdade ia precisamente no sentido oposto dessa ideia e que a avaliação da educação física deve ser mantida com o seu estatuto formal perante os alunos. Outros exemplos de processo revelam a preparação antecipada da atuação do grupo mediante as alterações/influências contextuais externas ao coletivo ao nível macrossistémico:

No seguimento destas alterações, Coordenador refere que há uma aberta relativamente à autonomia da escola para alterar a orgânica departamental (podem ser 4 ou mais), o que abre possibilidades de mais assentos no

Pedagógico por professores de EF. Coordenador aponta esta questão como fundamental e estratégica para o GEF e que deve ser pensada. (observação grupo 8, episódio 1.7)

[no seguimento do episódio de construção da posição do grupo sobre as alterações introduzidas pelo MEC] Fica combinado coletivamente e confirmado pelo Coordenador que Ess. Imp. 3 fará as alterações indicadas e acertam o resto por mail. (observação grupo 9, episódio 1.5)

Em síntese, o sistema de tarefas de organização do grupo procurava claramente antecipar e planear os seus processos colaborativos, alcançando uma relação mesossistémica com a ecologia da aula ao libertar os professores de diferentes tipos de decisão ou reflexão, prevendo-se que tal os ajudasse a tomar opções mais integradoras do sistema social dos alunos. Todavia, a presença do vetor secundário era bastante regular, desviando nalguns momentos o grupo das suas preocupações centrais mas com uma determinância implícita para a consecução dos compromissos e finalidades defendidas na visão do coletivo.

1.3.4.2 Desenvolvimento Do e Pelo Grupo Disciplinar de Educação Física – Potenciação da Interação com a Ecologia da Aula

O sistema de tarefas de instrução caracterizou-se pelo trabalho colaborativo propriamente dito, ou seja, para alimentar os seus recursos profissionais e sociais através dos processos concretizados e pelos produtos decorrentes desse trabalho, ou seja alternando entre o passado e o futuro para (re)construir uns processos e documentos a partir de outros. Neste sistema ficou bem patente que a relação grupo-aula é regularmente, sistematicamente e intencionalmente desenvolvida, sendo que grande parte da responsabilidade recai sobre os líderes do grupo, tal como o Coordenador já tinha avançado, e como o grupo bem reconhece.

Todo um conjunto de objetos de socialização referentes aos documentos do grupo, enquanto produtos do sistema de tarefas de instrução, servia para explicitar e esclarecer a relação entre o trabalho do grupo disciplinar e a ecologia das aulas de educação física. Por exemplo, os documentos GEF 1 (Balanço das avaliações de 1º Período – Básico e Secundário), GEF 8 (Projeto de educação física para o 3º Ciclo e Secundário), GEF 9 (Orientações programáticas do 10º ano), GEF 11 (Protocolo de Avaliação), GEF 15 (Ficha de avaliação dos conhecimentos para o 7º ano), GEF 18 (Mapa de ocupação de instalações), ou GEF 32 (Dossier com registo das avaliações finais dos alunos do ano letivo 2011/2012) revelaram uma dimensão de facilitação da gestão do microsistema da aula esclarecendo elementos de avaliação, de currículo, e inclusivamente didáticos e pedagógicos que alimentavam a ecologia da aula, tanto no sistema de tarefas de instrução como no de organização:

[sobre o ponto 2 – avaliação inicial, subponto 2.1 objetivos da avaliação inicial]

b) ***recolher dados para, em conjunto com os restantes colegas do grupo, elaborar o plano plurianual e ainda...***

- Criar um bom clima de aula, um clima favorável ao ensino e aprendizagem;

- Aprender e/ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;
 - Apresentar o programa/matérias aos alunos;
 - Rever aprendizagens anteriores e consolidar outras. (destacado no original)
- (documento GEF 11 – protocolo de avaliação, p. 4)

	<i>DATAS (Semanas)</i>	MAPA DE OCUPAÇÃO
1º PERÍODO	15 a 23 de Setembro	G1-G4-G3-G2 1,5 semanas Mapa 1 A
	26 a 30 Setembro	G4-G1-G2-G3 1 semana- Mapa 1B
	3 a 7 de Outubro	G2-G3-G4-G1 1 semana Mapa 2A
	10 a 14 de Outubro***	G3-G2-G1-G4 1 semana Mapa 2B
	17 a 28 Outubro***	G1-G4-G3-G2 2 semanas Mapa 1 A
	31 Outubro a 4 Novembro	G1-G4-G3-G2 1 semanas Mapa 1 A
	7 a 18 de Novembro	G4-G1-G2-G3 2 semanas Mapa 1B
	21 Novembro a 2 Dezembro	G2-G3-G4-G1 2 semanas Mapa 2A
	5 a 16 de Dezembro	G3-G2-G1-G4 2 semanas Mapa 2B
2º PERÍODO	3 a 20 de Janeiro	G1-G4-G3-G2 3 semanas Mapa 1 A
	23 Janeiro a 9 Fevereiro	G4-G1-G2-G3 3 semanas Mapa 1B
	13 Fevereiro a 2 Março*	G2-G3-G4-G1 2,5 semanas Mapa 2A
	5 a 23 de Março	G3-G2-G1-G4 3 semanas Mapa 2B
3º PERÍODO	10 a 20 de Abril	G1-G4-G3-G2 2 semanas Mapa 1 A
	23 Abril a 4 de Maio	G4-G1-G2-G3 2 semanas Mapa 1B
	7 a 18 de Maio	G2-G3-G4-G1 2 semanas Mapa 2A
	21 a 8 de Junho	G3-G2-G1-G4 3 semanas Mapa 2B

* Semana Carnaval
*** Avaliação da Aptidão Física

Figura 15 - Calendário de Rotação de Instalações (in documento GEF 18.3)

Outras características determinantes deste conjunto de documentos situam-se no seu alcance temporal orientado eminentemente para o futuro, a médio ou longo prazo, e concomitantemente com uma orientação funcional primordialmente operacional. Quer isto dizer que este tipo de produtos desenvolvidos pelo grupo não só se direccionava de um modo muito concreto para a ecologia da aula, como enquadrava elementos de operacionalização pedagógica a diversos níveis que promovem a integração do sistema social dos alunos e potenciam a emergência de padrões didáticos e pedagógicos:

[Estratégias de grupo para promoção do sucesso – subponto específico para 7º ano]

- Sempre que possível, constituir grupos mistos nas várias atividades
- “Dizer antes de fazer” para aumentar a consciência de como se deve fazer e inibir respostas ou prestações sem fundamento e desadequadas.

(documento GEF 1 – balanço das avaliações de educação física do 1º período, p.4)

[Estratégias de grupo para promoção do sucesso – subponto específico para 9º ano]

- Composição de grupos heterogéneos. Integração de alunos com mais dificuldades em grupos de alunos mais “fortes”, nas matérias de grupo.
- Implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa
- Comentários a textos escritos. Provas de avaliação que impliquem produção de textos

- Utilizar a interrogação sobre as opções que se devem tomar. Obrigar a observar/(ver e não olhar) o contexto para se tomar decisões.

(documento GEF 1 – balanço das avaliações de educação física do 1º período, pp.4, 5)

- As classificações intermédias (períodos lectivos) são da responsabilidade do professor, de acordo com o plano da turma, garantindo a coerência própria da avaliação contínua, considerando as Normas de Referência para o Sucesso estipuladas para o final do ano/ciclo e o nível de desempenho dos alunos nas três áreas de avaliação referidas.

(documento GEF11 – protocolo de avaliação, p. 13)

Na área das Actividades Físicas, as matérias que são objecto de avaliação são as que integram o currículo dos alunos. No caso do regime de opções se o aluno tiver competências de nível superior numa matéria que não faz parte do currículo da turma, poderá ser considerada para a classificação desses alunos desde que se proporcionem ao longo do ano situações de aprendizagem/demonstração dessas competências. (documento GEF11 – protocolo de avaliação, p. 15)

No **1º período** a classificação é definida pelo professor em função do plano de turma, considerando as prioridades definidas, o momento do aluno em relação aos objectivos finais e a estratégia do professor para com a turma / alunos. Poderão ou não ser consideradas os desempenhos nas 3 áreas de referência da avaliação. (destacado no original) (documento GEF11 – protocolo de avaliação, pp. 15, 16)

No **2º período** o princípio para a atribuição da classificação é idêntico ao do 1º período, embora se aproxime substancialmente dos objectivos finais, devendo o professor ponderar essencialmente os níveis de desempenho nas várias matérias. Devem ser considerados obrigatoriamente os desempenhos nas 3 áreas de referência. (destacado no original) (documento GEF11 – protocolo de avaliação, p. 16)

SITUAÇÃO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 4X4 <i>Jogo, campo inteiro de dimensões reduzidas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desmarcação • Passe e recepção em segurança • Finalização quando tem situação • Acompanhamento do seu adversário directo 	<p><u>Indicadores nível de jogo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Jogo linha a linha (sem percas de bola e com muitas finalizações) ☉ circulação de bola por vários jogadores ☉ Não aglomeração em torno da bola; jogo "esclarecido" <p><u>Indicadores da prestação individual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Não perde a bola, orienta-se para a linha de fundo ☉ Após passe, desmarca-se ☉ Abre linhas de passe, procurando espaços vazios ☉ Na defesa está perto do seu atacante

Figura 16 - Exemplo de situação de avaliação padrão na matéria "Bola ao Fundo"
(in documento GEF 11 - protocolo de avaliação, p. 20)

SITUAÇÃO DE PROVA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
JOGO 5X5	<ul style="list-style-type: none"> • Joga de acordo com regras do jogo • TDA c/ respeito corredores do campo • Ataque organizado com reposição do equilíbrio ofensivo • Após passe- corte para o cesto • Aclaramento ao drible e se não conseguir abrir linhas de passe • Participação nos ressaltos ofensivo e defensivo • Atitude defensiva com pressão e acompanhamento do adversário directo 	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Pressão defensiva sobre o jogador com e sem bola ⊗ Muitas situações de 1x1 ⊗ Ataque organizado (5 abertos) com reposição equilíbrio ⊗ Bola no corredor central na transição, com progressão rápida

Figura 17 - Exemplo de situação de avaliação padrão para nível Elementar na matéria "Basquetebol" (in documento GEF 11 - protocolo de avaliação, p. 22)

[especificações e sugestões metodológicas para abordagem ao programa da área dos Conhecimentos]

Devemos evitar aulas teóricas expositivas frequentes, reduzindo o número de aulas com actividade física. Devemos procurar **diversificar o tipo de abordagem**, suscitando e utilizando a curiosidade dos alunos, preferencialmente em pequenos trabalhos de pesquisa, com recurso às novas tecnologias e preferencialmente em abordagens interdisciplinares; (negrito no original)

(...)

Temos que criar condições para que todos os alunos tenham sucesso nesta área, nem que tenham que estudar e realizar as tarefas de forma repetida, para terem êxito. Por isso, no Plano de Turma o professor deve considerar que esta área deve ser trabalhada até Fevereiro para que ainda haja tempo para actividades de recuperação de alunos com insucesso, no tempo que resta até ao final do ano.

(documento GEF 8 – projeto de educação física, p. 10)

[orientações para o plano de turma nos 11º e 12º anos]

No caso em que a escolha uma turma seja muito diversificada, aconselha-se o professor a negociar com os alunos as matérias a abordar, de forma a que o processo ensino-aprendizagem e a progressão dos alunos seja viável. *Sugere-se “fixar” uma matéria de JDC para toda a turma trabalhar.* (destacado no original)

Embora os alunos escolham as matérias do seu currículo, por estratégia do professor ou para permitir outro tipo de aula, podem, esporadicamente praticar outras actividades.

Sempre que possível, o professor deve explorar o trabalho conjunto com outras turmas do 11º e 12º anos nos mesmos tempos lectivos; *A partir da interrupção do Carnaval, deve estimular-se os concursos entre turmas, torneios e competições nas várias áreas da EF.* (destacado no original)

(documento GEF 8 – projeto de educação física, p. 17)

Por sua vez, os documentos GEF 3 (resultados da avaliação Inicial aferida (Outubro) do 7º ano na Ginástica e preparação para avaliação de aferição de Dezembro), GEF 4 (resultados da Prova Global Prática do 9º ano), GEF 5 (resultados da Prova Global Teórica do 9º ano), e GEF 6 (resultados das provas de avaliação inicial aferida do 7º ano a Ginástica e Bola ao Fundo), embora se relacionem ecologicamente dentro do próprio grupo, apresentaram-se como produtos decorrentes de processos de avaliação coletiva e recolha de dados partilhada que, ao serem aplicados no contexto real das aulas de cada professor, contribuíam para um aumento da

responsabilização e comprometimento dos alunos com as aprendizagens pois tinham de demonstrar os produtos do seu trabalho a um conjunto de professores exteriores ao da sua própria turma. Significa isto que para se alcançarem esses documentos havia momentos em que o sistema de instrução do grupo e o sistema de instrução da aula se fundiam num único momento. Os produtos dessa demonstração de desempenho eram então compilados para serem tratados em grupo com vista à aferição, monitorização ou certificação nas reuniões de conferência curricular, para então se procederem a (re)ajustes coletivos, colaborativos e pedagógicos. Nesse sentido, estes documentos e os processos inerentes, enformavam uma componente do sistema de tarefas de instrução do grupo, apresentando uma dimensão funcional informativa na medida em que abriam a prática dos professores para revelarem dados e características do passado a médio prazo, ou a longo prazo para o caso da certificação no final do ano letivo, das ecologias das aulas de educação física que permitiam sustentar outros processos e decisões de desenvolvimento curricular colaborativo, dos quais são exemplo os documentos orientados para as aulas, e de partilha e produção de conhecimento como por exemplo a definição de matérias de formação profissional contínua. Um bom exemplo desta relação documental-processual numa lógica cíclica pode ser encontrado no documento GEF 3 que dava seguimento às provas de avaliação aferida para os alunos do 7º ano realizadas em Outubro, replicando os testes em Dezembro do mesmo ano letivo. Esse documento, tendo sido desenvolvido para a avaliação de Dezembro, apresentava os resultados de Outubro para revelar no momento da prova qualquer tipo de progressão pelos alunos (figura 18), ficando disponível para os professores usarem como entendessem melhor.

		Resultados da Prova Aferida Av. Inicial	Resultado da Prova de Dez.	Avião	Camb. Frente	Camb. Atrás	Pino c/ ajuda	Flex.	Seq.
1	Aluna	E							
29	Aluno	E							

Figura 18 - Exemplo parcial do documento GEF 3

A confirmação coletiva destes resultados servia por um lado para os professores avaliarem a efetividade dos processos pedagógicos nas suas ecologias de aula procedendo aos respetivos (re)ajustes “Na prova de dezembro, a Ginástica no Solo, o insucesso dos alunos diminui claramente para 48%, como efeito da intervenção concertada de todos os professores do 7º ano.” (documento GEF 1, balanço das avaliações do primeiro período, p. 2). Por outro lado, esses resultados eram usados para o grupo aprofundar o seu sistema de tarefas de instrução (re)definindo ou confirmando os compromissos assumidos em momentos subsequentes de discussão dos resultados obtidos nestas provas, tal como ilustra a figura 19 sobre a utilização dos resultados pelo grupo, onde se apresenta a síntese da conferência curricular do 10º ano (documento GEF 24) realizada no final do período de avaliação inicial, durante o mês de Outubro:

<i>Área de decisão</i>	Características das turmas	Decisões
<i>Currículo dos alunos – Atividades Físicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Turmas na generalidade boas, disponíveis para aprender; embora muito heterogêneas nos desempenhos. • Diferença acentuada entre alunos da escola e que entraram para o 10º ano; • Matérias fortes: JDC – Voleibol; Gin - Solo • Matérias Fracas (diferente de turma para turma) – JDC (Basq/ And); Futebol raparigas; Ginástica Aparelhos 	✓ Confirmaram-se Orientações Programáticas para o 10º ano inscritas no Projecto de EF
<i>Currículo dos alunos – Aptidão Física</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Força superior é a capacidade crítica • Muitos alunos com CA fora da ZSAF; • Turmas com maior insucesso nesta área: 10º 5ª, 10º 7ª e 10º 9ª (turmas com mais raparigas!) 	✓ Força Superior capacidade mais fraca
<i>Currículo dos alunos – Conhecimentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda pouco trabalho realizado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não esquecer de trabalhar esta área/ cumprir até Fevereiro. ✓ Revisões do 3º ciclo – Sebenta de conhecimentos
<i>Avaliação – Normas de Referência</i>		✓ Manter NR do 10º ano
<i>Planos Educativos Especiais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno A (NEE) - 10º 4ª • Aluna B 10º 3ª – problemas de saúde anteriores • Aluno C – 10º 9ª (a estudar necessidade) • Aluna D (NEE – Asperger) – 10º 9ª • Aluna E (Cardiopatia) – 10º 7ª - dispensa total 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planos Educativos Especiais, devem manter objectivos gerais da EF, incluir o máximo de actividade física possível de acordo com possibilidades e limitações de cada caso ✓ Passar a escrito o Plano e entregar no CT, dar conhecimento aos pais
<i>Estratégias de recuperação de alunos fracos (Apoio)</i>	10º 1ª - Aluno F – (Obeso) 10º 2ª – Alunos G, H, I 10º 3ª – Alunos J, K, L, M 10º 4ª – Alunas N, O, P 10º 5ª – Alunos Q, R, S 10º 9ª – Aluna T	✓ Aulas de apoio focadas em objectivos de desenvolvimento

Figura 19 - Síntese da Conferência Curricular do 10º ano (nomes dos alunos editados)

Esta dinâmica de alternância ecológica aula-grupo-aula assentava por isso com maior preponderância nos processos de desenvolvimento curricular, criando ciclos particulares ao longo do ano letivo. Esses ciclos, como demonstrado com o exemplo anterior, decompunham-se numa sequência de atividades de avaliação coletiva e de planeamento coletivo com diferentes propósitos e alcances temporais, consoante a fase do ano em que se desenrolavam, de acordo com o planeamento anual de provas de avaliação (documento GEF 16) formalizado ainda para o contexto-escola no plano anual de atividades da escola (documento E6).

Esta lógica cíclica mesocronológica de desenvolvimento curricular colaborativo articulava-se posteriormente a uma escala macrotemporal de ano para ano, e até de ciclo plurianual em ciclo plurianual, definindo perfis de saída dos ciclos de escolaridade (documento GEF 22 – Ata do GEF de 28 de Junho de 2011). Assim, no final de cada ano letivo, o grupo compilava numa reunião dados das ecologias de todos os professores e turmas pela discussão dos resultados finais por cada área curricular, onde se incluía a apresentação e discussão de práticas desenvolvidas em cada uma dessas áreas, para construir os dossiers com os registos de avaliação final de cada ano letivo

(documentos GEF 31 e 32) de acordo com um modelo definido para o grupo, bem como para fazer um balanço dos compromissos efetivados, ou não, para discutir a sua permanência, reajuste ou anulação para o ano seguinte no sentido de um planejamento coletivo ou de formação profissional contínua:

[exemplos de discussão de resultados]

- a justificação para que o Badminton tenha sido a matéria mais fraca deve-se ao menor investimento dos professores nesta matéria. Por exigir espaço amplo e porque a percebiam como uma matéria fácil, deixam-na para mais tarde no plano anual e por isso, muitas vezes tem pouco tempo de aprendizagem e treino; a exercitação, para ser eficaz tem que ser acompanhada pelo professor para que os alunos corrijam os erros ao nível técnico; (observação grupo 0 – Ata do GEF de 28 de Junho de 2011; ponto 1 - Análise do trabalho realizado no 9º ano e perfil dos alunos à saída do 3º ciclo)

Ess. Imp. 3 aponta casos críticos e HP2 e Ess. Imp. 2 revelam conhecer um dos casos, indicando-o como complicado e que devia ser indicado como NEE, ao que Ess. Imp. 3 refere que o Conselho de Turma não concorda. Ess. Imp. 2 indica que havia relatórios e Ess. Imp. 3 revela desconhecer esses relatórios. HP2 pede para Ess. Imp. 3 deixar a indicação específica desse aluno na ficha que deve preencher para passar a informação ao colega que ficar com a turma no próximo ano letivo. (observação grupo 10, episódio 1.20)

[exemplos de discussão de práticas]

- Avaliar a possibilidade de alterar o regime de opções do 11º e 12º anos de modo a que a Patinagem e as Raquetas possam fazer parte do currículo dos alunos, uma vez que, pelas características das matérias confere ecletismo na sua formação e são matérias em que a maioria dos alunos desenvolve as competências essenciais. (observação grupo 0 – Ata do GEF de 28 de Junho de 2011; subponto – sugestões para discussão em plenário de grupo)

Ess. Imp. 2 assume que não exige muito dos alunos e Coordenador pergunta ao grupo para confirmar se é comum. Ess. Imp. 1 indica que exige mais a colocação das mãos na atitude gímnica e Coordenador indica que é mais relevante a sequência porque é a situação formal da Ginástica, dando o exemplo do “Pino” que considera ser mais difícil em sequência. (observação grupo 11, episódio 1.20)

[exemplos de planeamento coletivo e definição de formação profissional contínua, decorrentes do tipo de exemplos anteriores sobre partilha e produção de conhecimento]

HP1 retoma a discussão sobre as AEN sugerindo que se devia passar aos alunos que deviam investir nesta área, no sentido de não os deixar com dúvidas sobre o volume de trabalho em função de cada área. HP2 reconhece que o maior problema nesta área está nos alunos que não alcançam sucesso por falta de investimento, indicando que entende que é mal trabalhada, reconhecendo também que HP1 é o que mais investe nesta questão. No limite, HP2 sugere que a Orientação devia deixar de ser considerada em termos de Plano, tendo em conta que o compromisso é baixo e nem assim se cumpre. Ess. Imp. 3 sugere que se façam mais jogos de introdução à Orientação, aproveitando a maior formação de HP1. (observação grupo 10, episódio 1.86)

HP3 aponta para uma situação de Badminton e HP1 relembra que era sobre a atribuição do nível I face ao posicionamento do braço no Clear e consequente batimento. HP3 retoma então lembrando que no ano

passado os indicadores foram seguidos de maneira diferente deste ano, o que gerou confusão, sugerindo que se especifique melhor os indicadores para esse critério. (observação grupo 11, episódio 1.3) (...) [após discussão coletiva] Nessa lógica, fica coletivamente acertado o critério relativamente a: cotovelo para fora, relação braço/antebraço e continuidade do movimento sem mais discussão. (observação grupo 11, episódio 1.7)

Assim, os ciclos meso e macrotemporais em que se potenciava a interação grupo-aula com maior preponderância encerravam uma importante dimensão de aprendizagem coletiva intencional, direcionando os conteúdos dessa aprendizagem para a sua aplicação efetiva relativamente a elementos colaborativos e pedagógicos.

Para além desses ciclos de evidente intencionalidade da articulação mesossistémica encontravam-se ainda momentos particulares que se centravam na relação do grupo para a aula com objetivo de explicitação e combinação de estratégias pedagógicas associadas à gestão da avaliação final e intermédia dos alunos, para apoiar a gestão do seu sucesso, tal como o próprio protocolo de avaliação (documento GEF 11) preconiza. Estes momentos ampliavam a (aplicação da) aprendizagem do grupo em relação a estes momentos específicos do ano letivo, como fases estratégicas de reforço do compromisso com as aprendizagens em educação física pelos alunos numa lógica de integração do sistema social dos alunos:

[2.1] Coordenador refere que se deve fazer “aquela conversa que fazemos sempre”, “e que o Ess. Imp. 3 não sabe” salienta HP2. Coordenador continua a esclarecer no sentido em que a nota do 1º período não é aplicada com os critérios de avaliação (porque dizem respeito aos objetivos finais e se forem aplicados ficam descontextualizados da realidade). O discurso sobre a conversa da avaliação é fundamentalmente focado no Ess. Imp. 3, com exemplos práticos, remetendo para a divisão didática e pedagógica dos objetivos finais em metas alcançáveis a curto prazo. Ess. Imp. 3 revela-se distanciado da filosofia que Coordenador procura demonstrar - “para o 20?”, pergunta Ess. Imp. 3 e Coordenador corrige “para o 10! Para o sucesso!”. HP2 acrescenta elementos ao exemplo dado por Coordenador. Coordenador e HP2 partilham do mesmo exemplo dado a Ess. Imp. 3 e este procura responder positivamente às expectativas e rotinas do grupo sobre este momento de avaliação. HT reafirma a filosofia. Salientam os anos críticos como sendo o 7º e 10º, suportando-se mutuamente. Coordenador sublinha que há 2 períodos para gerir as notas dos alunos e remete para o bom senso neste período, concordando com HP2, sobre a duração suficiente do ano letivo, embora o aluno possa não perceber a sua real situação, sendo importante fazer uma boa gestão a nível pedagógico da nota a atribuir neste período, gerindo a individualidade de cada um. Salienta para o grupo, fazer-se um bom estudo de turma para perceber se efetivamente podem alcançar o sucesso.

(...)

[2.7] Coordenador salienta que autoavaliação não é pedir nota e a classificação deste momento é formativa. A autoavaliação é sobre os níveis das matérias e não sobre as notas “que os alunos querem ter”. “Quem dá a nota é o professor!” (diz o Coordenador). (observação grupo 5, sequência de episódios 2.1 e 2.7)

Um último aspeto contextual de potenciação da interação mesossistémica prende-se com a intencionalidade e estratégia com que o grupo criava ou modelava contextos pedagógicos de efetivo enriquecimento curricular como projetado no plano anual de atividades da escola

(documento E6). Neste sentido, os contextos eram definidos paralelamente ao seu microssistema e ao da ecologia das aulas de modo a ampliar o tempo de prática pedagógica, para reforçar a promoção do sucesso de alunos críticos ou com dificuldades, nomeadamente projetos de aulas de apoio, abertura do Desporto Escolar para trabalho de dificuldades, as atividades dinamizadas pelo grupo como os torneios que eram adaptadas aos anos de escolaridade, e até a criação de contextos normalmente inexistentes que ocorreriam no ano letivo seguinte antes do início oficial das aulas:

Como estratégia geral do grupo para a promoção do sucesso, comum aos ensinos básicos e ensinos secundários, no sentido de ajudar os alunos com menor nível de prestação a ultrapassar as suas dificuldades, implementou-se um plano de apoios a serem realizados por todos os professores, independentemente de terem ou não alunos seus indicados para esse apoio. (documento GEF1 – balanço das avaliações em educação física, p.2)

ESTRATÉGIAS DE GRUPO PARA PROMOÇÃO DO SUCESSO:

Gerais (comuns a todos os anos do ensino básico):

- Plano de apoios
- Participação temporária nos treinos de Desporto Escolar (muitos alunos a participarem)
- Modelos de trabalho (a elaborar em conjunto) para a aptidão física
- Comprometer os alunos com a sua própria aprendizagem, assegurando o conhecimento dos objetivos individuais e coletivos para cada etapa de trabalho, bem como os critérios de avaliação (fichas de autoavaliação e avaliação formativa) (destacados no original)

(documento GEF1 – balanço das avaliações em educação física, p.2)

2. Objetivos

Pretende-se com este torneio:

- Sensibilizar os alunos para a prática de atividade física;
- Desenvolver atividades de carácter competitivo que estimulem a cooperação e o espírito desportivo;
- Promover uma extensão das aulas de EF;
- Promover a prática do Voleibol, nomeadamente através de atividades de extensão e complemento curricular, como é o projeto de Desporto Escolar.

(...)

4. Escalões de participação / Modelo de Competição / Local de Competição

O torneio está dividido em 4 provas distintas:

- **Alunos do 3º ciclo (misto) – 7º Ano – Jogo 2x2 – Ginásio 2 e Ginásio 4**
- **Alunos do 3º ciclo (misto) – 8º e 9º Ano – Jogo 4x4 – Ginásio 1**
- **Alunos do Secundário (Masculino) e Professores – Jogo 4x4 – Ginásio 1**
- **Alunas do Secundário (Feminino) e Professoras – Jogo 4x4 – Ginásio 1 e Ginásio 2** (destacados no original)

(documento GEF 28.2 – regulamento do torneio de voleibol, p. 1)

Coordenador avança para uma situação que refere vir a refletir desde há algum tempo e pede a opinião ao GEF que é os alunos terem aulas de EF antes do ano letivo começar, logo no início de Setembro. HP2 considera que seria mais relevante se fosse no final do presente ano letivo, em vez de ser no início do ano, para finalizar

aprendizagens. Coordenador considera que resulta bem numa “lógica de envolvimento dos putos” e que a “escola está preocupada com eles”. Os alunos viriam fazer apenas o que fosse indicado pelos professores e não a aula de um professor ou outro, reforçando que entende que envolve os alunos e os EE. (observação grupo 9, episódio 1.8)

Finalmente, o sistema de tarefas de instrução do grupo expressava-se no seu próprio desenvolvimento microssistémico, fundamentalmente com recurso a atividades de partilha e produção de conhecimento e de prática social, acontecendo estes momentos nas fases subsequentes à aplicação de provas de avaliação padronizadas ou no início do ano letivo preparando materiais e integrando os novos elementos, tal como vários exemplos têm demonstrado:

A reunião é iniciada e dinamizada por HP2 que ficou responsável por compilar e organizar os documentos de gestão curricular (e.g. Protocolo de Avaliação). HP2 distribui funções de ajuste dos critérios do Protocolo de Avaliação pelos colegas em função das matérias de especialidade ou com que se sentem mais à vontade. Colegas colaboram na distribuição das tarefas relativas ao PA. (observação grupo 2, episódio 1.1)

Ess. Imp. 3, que é novo no GEF assume-se descontextualizado das práticas de avaliação do GEF. Durante um momento morto da reunião, HP1 aproveita para esclarecer Ess. Imp. 3 sobre os princípios gerais de AI (de acordo com os PNEF – e.g. aplicar as situações que o GEF definiu como representativas do nível de especificação das matérias a toda a turma e observar no geral os alunos que cumprem os objetivos, colocando-os na situação do nível seguinte), através de um exemplo prático do Badminton. HT participa e complementa a informação dada. Pela conversa de Ess. Imp. 3 com o primeiro colega que foi ajudando, parece haver inclusive um desconhecimento geral das orientações programáticas sobre a avaliação e sobre os níveis de especificação das matérias. Na ajuda prestada pelos colegas, evidenciou-se que toda a turma deve passar pelas situações de aprendizagem de modo a permitir que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem, diferenciando aqueles que podem trabalhar o nível seguinte, daqueles que ainda não cumprem os objetivos do nível avaliado.

Sugere-se também coletivamente que se realize um documento que sintetize informação discriminante de alguns aspetos relativos aos níveis de especificação das matérias para fazer convergir interpretações sobre conteúdos e objetivos relativos aos níveis, e que se filme. (observação grupo 2, episódio 2.7)

Antes da passagem ao ponto seguinte, Ess. Imp. 3 solicita ao Coordenador esclarecimentos sobre rotação de instalações durante a AI, que é participada por HP2, Ess. Int. 1 e pelo Coordenador. (observação grupo 3, episódio 2.7)

Paralelamente, na lógica do Coordenador sobre a dinâmica relacional do grupo, convergente com a evidência das práticas coletivas, o cuidado com as relações coletivas e a perpetuação do relacionamento com outros colegas que já tinham passado por este contexto profissional, incluindo o próprio investigador, era uma parte integrada neste sistema de tarefas ao nível das práticas sociais como processo de desenvolvimento das condições de suporte relacionais “Investigador é

“convocado” (por imposição a “convidado”) para jogar 6ª de manhã na equipa dos profs.” (observação grupo 5, observações gerais)¹⁰⁷.

Sumariando, o sistema de tarefas de instrução do grupo suportava em grande parte os sistemas de tarefas de organização e de instrução das aulas, especialmente o último, a partir de claros elementos de interação mesossistémica que alternavam ciclicamente e/ou em momentos concretos entre o grupo e a aula, mas sempre com vista última à aplicação das decisões e da aprendizagem na sala de aula para melhorar os resultados dos alunos. Dentro deste sistema de tarefas cabiam portanto com maior incidência os processos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento, assumindo ainda a integração do sistema de tarefas social através das práticas sociais para reforçar as condições de suporte relacionais do coletivo de professores. Em última análise, todos os elementos contribuíam principalmente de uma forma direta para facilitar a gestão da aula de educação física com aspetos intencionais, operacionais e direcionados para o futuro dos professores e dos alunos que promovem a integração do sistema social dos alunos, ampliados ainda pelos momentos em que os sistemas de tarefas de instrução do grupo e da aula se encontram no tempo e no espaço das ecologias de educação física.

1.4 Processos do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física

Na apresentação da propriedade processo do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional é possível salientar, à partida, a sua premência para o desenvolvimento do grupo e para o estabelecimento, manutenção e reforço do mesossistema grupo-aula, através da delimitação de grandes blocos temporais - entenda-se etapas - que nuns momentos se apresentaram isolados e noutros constituíram ciclos, mas que, no conjunto, encaixam em ciclos plurianuais e apresentam uma coerência e progressão processual crítica para o conjunto de resultados encontrados nas propriedades anteriores. Neste âmbito, os processos de desenvolvimento curricular colaborativo, e de partilha e produção de conhecimento tomaram especial destaque, bem como a participação bastante pronunciada do “núcleo duro” de professores na generalidade dos processos, embora seja evidente uma participação alargada do conjunto de professores.

De modo mais concreto, a tabela 42 apresenta as quatro dimensões emergentes, nomeadamente: tipologia e conteúdos de atividades emergentes; alcance temporal dos processos; protagonismo; e foco dos processos.

¹⁰⁷ No dia do torneio veio-se a verificar a existência de duas equipas de professores, onde numa se incluía o investigador e noutra estava uma antiga colega do grupo. Outros momentos de presença de antigos colegas foram registos no caderno de notas de campo das atividades em que o investigador participou e que não foram aqui tratadas, como por exemplo na formação contínua de Andebol, na tradicional “feijoada” de final de ano, ou num almoço de convívio.

Tabela 42 - Resultados quantitativos da análise ao processo de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física

Dimensão	Subdimensão	Componente	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n)
Tipologia e conteúdos de atividades emergentes	Gestão Coletiva (n = 115; 28.19%)	Atividades de Escola	43.48	50
		Questões Particulares	9.57	11
		Legitimação da EF	30.43	35
		Recursos GEF	14.78	17
		Avaliação de Desempenho	1.74	2
	Desenvolvimento Curricular Colaborativo (n = 152; 37.25%)	Planeamento Coletivo	65.13	99
		Intervenção Pedagógica	5.92	9
		Partilhada	28.95	44
		Avaliação Partilhada e Recolha de Dados		
	Partilha e Produção de Conhecimento (n=135; 33.09%)	Formação Profissional Contínua	14.81	20
		Preparação e Partilha de Materiais	12.59	17
		Conversas Profissionais Entre Pares	2.22	3
		Discussão de Práticas	24.44	33
		Discussão de Resultados	45.93	62
		Prática Social		
	Prática Social (n=6; 1.47%)	Socialização Entre Pares	100	6
Alcance temporal dos processos	Passado (n = 123, 30.98%)	Imediato	3.25	4
		Médio prazo	56.91	70
		Longo prazo	39.84	49
	Futuro (n = 274, 69.02%)	Imediato	16.42	45
		Médio prazo	59.86	164
		Longo prazo	23.72	65
Protagonismo nos episódios	Isolado ou Restrito (n=474; 85.87%)	Substituta de Ess. Int. 1	0.62	3
		Coordenador/Integ.	28.69	136
		Ess. Int. 1	0.84	4
		Ess. Int. 2	2.53	12
		Ess. Imp. 1	5.49	26
		Ess. Imp. 2	3.38	16
		Ess. Imp. 3	10.55	50
		HP1	14.56	69
		HP2	25.53	121
		HP3	3.59	17
		HT	4.22	20
		Coletivo		
	Coletivo (n=78; 14.13%)	Grupo	100	78
Foco dos processos	Escola (n=47; 11.49%)		100	47
	Aula (n=144, 35.21%)	Instrução	84.72	122
		Organização	15.28	22
	GEF (n = 218, 53.30%)	Instrução	68.35	149
		Organização	31.65	69

Na especificação de cada uma das dimensões, relativamente à **tipologia e conteúdos das atividades emergentes** encontraram-se quatro grandes tipologias referentes a gestão coletiva; desenvolvimento curricular colaborativo; partilha e produção de conhecimento; e prática social, sendo que nesta última, a menos revelada (1.47%, 6), apenas se encontraram atividades de *socialização entre pares*. Entre estas tipologias, a de desenvolvimento curricular colaborativo adquiriu uma maior expressão com um total de 37.25% (152) de registos codificados, partilhando uma posição muito próxima com a partilha e produção de conhecimento (33.09%, 135), ou seja foram as tipologias que mais se evidenciaram no processo de trabalho colaborativo deste grupo disciplinar. Numa posição intermédia surgiu a gestão coletiva com 28.19% (115) dos registos codificados. Dentro do desenvolvimento curricular colaborativo, as atividades direcionadas para conteúdos de *planeamento coletivo* foram as mais manifestadas com 65.13% (99), seguindo-se a *avaliação partilhada e recolha de dados* com 28.95% (44), e em menor grau a *intervenção pedagógica partilhada* (5.92%, 9). Sendo esta tipologia de atividades a principal responsável pela interação mesossistémica entre o grupo e a aula ao nível pedagógico, as atividades de planeamento coletivo tomaram a centralidade dessa responsabilidade em termos específicos. Há no entanto que salientar que estas atividades eram ainda subdivididas em elementos mais particulares que apenas se referem do ponto de vista qualitativo. Nesta linha, o planeamento coletivo definia-se pela gestão e otimização dos recursos da aula, pela distribuição de serviço das turmas pelos professores, pelas orientações de planeamento anual, pela composição e adaptação curricular, pelas conferências curriculares, pela definição de sucesso curricular, e ainda pela promoção do sucesso curricular. A intervenção pedagógica partilhada decompunha-se em estratégias coletivas e lecionação conjunta. Já a avaliação partilhada enquadrava as provas padronizadas de avaliação coletiva (nas suas componentes diagnóstica, de monitorização, e de certificação) e a observação de práticas. No respeitante às atividades de partilha e produção de conhecimento, enquanto tipologia orientada para a facilitação pedagógica mediada pelo desenvolvimento do coletivo de professores, a potenciação mesossistémica grupo-aula dava-se mais no sentido da aula para o grupo primariamente através da *discussão de resultados* (45.93%, 62) e seguidamente pela *discussão de práticas* (24.44%, 33). As atividades que se dirigiam no sentido inverso expressavam-se nas de *formação profissional contínua* (14.81%, 20), enquadrando a vertente de formação recíproca e a de formação profissional certificada, e de *partilha e produção de materiais* (12.59%, 17) que acumulavam a segunda maior fatia nesta tipologia, fixando as *conversas profissionais entre pares* no nível menos manifestado (2.22%, 3). Passando à tipologia de gestão coletiva, focada na estabilização de elementos contextuais diretos e indiretos ao coletivo de professores para a estruturação do seu trabalho, as prioridades de atuação do grupo disciplinar de educação física centraram-se nos conteúdos de *atividades de escola* (43.48%, 50) e logo a seguir na *legitimação da educação física* (30.43%, 45). Secundariamente encontraram-se os conteúdos relacionados com os *recursos do grupo de educação física* (14.78%, 17), e em níveis mais reduzidos fixaram-se o tratamento de *questões*

particulares (9.57%, 11) de pares do grupo disciplinar e da *avaliação de desempenho* docente (1.74%, 2).

Passando a olhar para o **alcance temporal dos processos**, o aspecto mais saliente é a orientação para o *futuro* (69.02%, 274) sobre o *passado* (30.98%, 123), evidenciando a mesma lógica dos documentos produzidos como elementos de contexto, em que se projetam os compromissos, as decisões e os objetivos para a frente do ponto em que o grupo e os alunos se encontram, de modo a estimular continuamente o seu desenvolvimento. Neste sentido, a expressão do passado permite monitorizar, atualizar e reajustar esse futuro projetado, sendo mais recorrente o recurso ao *passado a médio prazo* (56.91%, 70) para esse efeito. No entanto, as grandes mudanças e operações desenvolvidas no *passado a longo prazo* (39.84%, 49) apresentaram-se como importantes para o grupo disciplinar definir o futuro, mais até do que os acontecimentos mais recentes e *imediatos* (3.25%, 4). A (re)construção desse futuro manifestava-se então a uma escala tendencialmente de *médio prazo* (59.86%, 164), projetando-se de seguida o *futuro a longo prazo* (23.72%, 65) e a um nível menor os acontecimentos *imediatos* (16.42%, 45).

Nos processos analisados, o **protagonismo nos episódios** das reuniões (efetivamente) observadas revelou a preponderância do núcleo duro definido em ordem decrescente de participação pelos professores *Coordenador/Integ.* (28.69%, 36), *HP2* (25.53%, 121), *HP1* (14.56%, 69), e *Ess. Imp. 1* (5.49%, 26) embora esta última com uma posição muito menos participativa comparativamente a qualquer um dos anteriores. Nesta dimensão sobressaiu ainda o professor com menor experiência contextual *Ess. Imp. 3* com uma participação bastante acentuada (10.55%, 50), mais até do que a professora *Ess. Imp. 1*, mas com diferenças qualitativas acentuadas pois o professor procurava principalmente recolher informações para a sua prática. Assim, o seu contributo direto foi mais acentuado na fase final do ano letivo no âmbito da legitimação da educação física, enquanto a participação da professora se apresentava mais no sentido do contributo direto para o coletivo ao longo do ano.

Finalmente, a identificação do **foco** dos processos permitiu destacar uma clara prioridade atribuída ao microssistema do *grupo disciplinar de educação física* (53.30%, 218), seguido da *sala de aula* (35.21%, 144), e finalmente da *escola* (11.49%, 47). Tanto para o grupo como para a aula, os processos focaram-se na operacionalização do *sistema de tarefas de instrução* (grupo = 68.35%, 149; aula = 84.72%, 122) o que permitiu confirmar a prioridade das disposições do grupo para a aprendizagem, sua e dos alunos. A menor expressão da escola como foco permitiu igualmente robustecer a ideia de um relacionamento ecológico pouco expressivo entre o mesossistema da escola e o microssistema da aula e da procura do primeiro pelo coletivo para a gestão do sistema de tarefas de organização do grupo.

1.4.1 Espirais, Etapas e Fases de Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física

Ao longo das reuniões observadas os diferentes tópicos da ordem de trabalhos eram enquadrados em questões curriculares e/ou administrativas, identificando-se o tempo de início e de fim de cada ponto, onde se somaram quase 15h de observação do trabalho plenário ao longo de todo o ano letivo. Decorrendo desse registo, foi possível perceber a distribuição de tempo dedicada a cada tema de trabalho cujos resultados se apresentam na tabela 43. Nessa tabela pode-se constatar que as questões tendencialmente administrativas ocuparam menos de 20%, i.e. cerca de três horas, do tempo total das reuniões observadas, o que converge com a menor ocupação pelo sistema de tarefas de organização como foco dos processos (cf. tabela 42). Pelo contrário, as questões curriculares tomaram quase metade do tempo total, ou seja mais do dobro do tempo dedicado à organização, e que reforça a prioridade do sistema de tarefas de instrução do grupo. Finalmente, os pontos em que estes temas alternavam de tal maneira que se tornava difícil assumir qualquer tendência específica consumiram pouco mais de 30% do tempo de reuniões, ou seja, quase 5h de trabalho plenário.

Tabela 43 - Especificação do volume temporal do foco das reuniões plenárias

Foco	Volume
	<i>Horas:minutos</i> (%)
Administrativo	2:43
	(18.21)
Curricular	7:23
	(49.50)
Ambos	4:49
	(32.29)

Foi ao longo deste tempo que se encontraram as diferentes tipologias e conteúdos das atividades que foram enformando as reuniões de trabalho deste grupo disciplinar de educação física, e que revelaram a sua determinância para o desenvolvimento microssistémico do grupo e para a facilitação pedagógica da integração do sistema social dos alunos como interação mesossistémica grupo-aula.

1.4.1.1 A Espiral Plurianual de Desenvolvimento Curricular da Educação Física – Articulação Vertical entre os Ciclos de Escolaridade e Estruturação dos Ciclos de Escolaridade

Embora cada tipologia tenha revelado a sua importância isolada para o coletivo de professores, a questão central é claramente a sua articulação temporal em dinâmicas cíclicas e sequenciais que, associadas às diferentes escalas temporais, fazem emergir uma espiral progressiva¹⁰⁸ no processo

¹⁰⁸ Para esta ideia de espiral reconhece-se como mais correto e preciso o termo “helicoidal” tal como é esclarecido por Weisstein (Weisstein, E. “Helix.” From *MathWorld* - A Wolfram Web Resource. <http://mathworld.wolfram.com/Helix.html>, consultado em 11 de Setembro de 2014) pois, em bom rigor, uma espiral é uma figura que apenas se expande num plano bidimensional, o que acaba por reproduzir a lógica de efeito carrossel, e a ilustração que aqui se procura é a de uma figura que se constrói sobre si mesma em três dimensões. No entanto, para facilitação semântica, mantém-se o termo “espiral” salvaguardando sempre que deve ser percebida como

de trabalho colaborativo do grupo e imprimem a mesma dinâmica (espiral) nas ecologias de educação física. Esclarecendo, o projeto de educação física (documento GEF 8) e o protocolo de avaliação (documento GEF 11) tomam claramente centralidade para a organização do trabalho do grupo e do trabalho de cada professor nas suas aulas. Em conjunto, esses documentos estabelecem uma primeira escala macrotemporal equivalente à espiral plurianual de articulação vertical entre o 3º ciclo de escolaridade e o Ensino Secundário. De acordo com o Coordenador, a presença de dois ciclos escolares com diferentes características induz a necessidade de um conjunto de decisões de planeamento coletivo:

Entrevistador: Esta questão de dois ciclos de escolaridade, que são diferentes entre si, ciclos diferentes com particularidades diferentes. Tem alguma opinião formada em relação a essa questão?

Coordenador: É assim, a gente tem dois tipos de decisões. São decisões de conceção, são coisas de raiz nossa, que é, primeira questão, os miúdos aprendem a prazo, aprendem na verdade a prazo, portanto isso justifica que se construa um currículo combinado entre os meios simples, isto é, há um currículo dos miúdos que entram na escola no 7ºano até ao 12ºano. São questões de decisão coletiva de desenvolvimento curricular, portanto se isto correr mal, existe um conjunto de decisões de currículo que articulam o segundo e terceiro ciclo. Esta é uma questão, outra questão. (...) Exceto se este núcleo duro entender que não, que não é bom, toda a gente tem básico e secundário e essas turmas em anos chaves são de professores mais experientes. (...) Professores em que nós reconhecemos que têm aqui alguma dificuldade, ou têm aqui uma lógica mais recreativa do que são competências de aprendizagem, atribuímos mais turmas de ensino secundário, mais para a frente, do que turmas do início do ciclo (**Entrevistador:** no fundo assumindo, que podem prejudicar, ...) podem condicionar em termos de currículo e futuro a qualidade de aprendizagem dos miúdos. Temos este tipo de decisões, portanto é assim que a gente gere os dois ciclos, não é? Por um lado combinando currículo e tendo prioridade e um plano plurianual, e por outro lado na distribuição de serviço, colocando colegas que nós reconhecemos que são fortes em anos chaves, mesmo, embora a gente respeite de alguma maneira a continuidade pedagógica, os professores que seguem as turmas, mesmo assim às vezes os colegas não seguem as turmas para poderem agarrar anos, anos que são decisivos, porque inclusive, temos aqui alguma dúvida sobre, em termos absolutos do valor da continuidade pedagógica. Agora há uma coisa simples, a continuidade pedagógica é boa quando o professor é bom, é má quando o professor é mau, isto é evidente mas andarem sempre com o mesmo estilo de professor, terem de gerir outro estilo de professor do ponto vista educativo, para nós parece-nos mais correto. O que quer dizer que faz com que muitas vezes a continuidade pedagógica seja de 2 anos não seja de 3, por exemplo, o professor apanha o 10ºano e depois o 11º e depois larga e depois há outro professor para o 12ºano, também com o 7º e o 8º e depois larga a turma. (entrevista ao Coordenador, p.5)

Mais concretamente, o coletivo de professores assume através dos documentos a progressão nas aprendizagens por aumento da exigência da consecução de níveis e impossibilidade de incumprimento de níveis para definir o sucesso dos alunos. Assim, e coerentemente com a lógica

progressiva. A este respeito deixa-se o devido reconhecimento e agradecimento ao colega e amigo Luís Bom pelo pertinente e oportuno esclarecimento.

dos programas nacionais (documento G1), partindo do caso específico da área das Atividades Físicas Desportivas, não é o aumento da exigência dentro de cada nível de especificação (ou seja, o nível Introdutório é sempre o mesmo nível Introdutório para todos os anos de escolaridade) mas sim a progressão de nível para nível (de Introdução para Elementar) e o aumento do volume de subáreas e matérias com níveis Introdução e/ou Elementar que implica um trabalho constante por professores e alunos pois a condição de sucesso num ano já não é suficiente para o manter no ano seguinte. Esta perspetiva materializa-se por isso na definição de compromissos e decisões coletivas de abordagem curricular e de alcance de níveis de desempenho em cada uma das áreas, subáreas e matérias que compõem o currículo dos alunos ano a ano, de ciclo em ciclo. Observe-se por exemplo a progressão planeada no 3º Ciclo e a sua articulação com as orientações para o Ensino Secundário, a partir das prioridades de trabalho no 10º ano de escolaridade – recordando que é um “ano crítico” nesta escola - com vista aos anos seguintes:

	7º ano	8º ano	9º ano
A - Atividades Físicas	J.D.COLECTIVOS VOLEIBOL - <i>Nível Introdução</i> BASQUETEBOL/ANDEBOL - <i>Jogo de Bola ao Fundo a)</i> FUTEBOL - <i>Rabia b)</i> GINÁSTICA SOLO - <i>Nível Introdução (+ chamadas GinAP)</i> PATINAGEM - <i>Parte do Nível Introdução (curvar, deslizar e travar)</i> BADMINTON - <i>Nível Introdução</i> DANÇA - <i>Nível Introdução (Rumba, Merengue, Regadinho e Sariquitá/ Erva Cidreira c)</i> ORIENTAÇÃO - <i>Nível Introdução</i>	J.D.COLECTIVOS BASQUETEBOL - <i>Nível Introdução</i> FUTEBOL - <i>Parte Introdução (3X2- fem)</i> GINÁSTICA APARELHOS - <i>Nível Introdução e)</i> ACROBÁTICA - <i>Nível Introdução f)</i> ATLETISMO - <i>Introdução (Salto em altura, corrida de obstáculos)d)</i> DANÇA - <i>Nível Introdução / Elementar</i>	J.D.COLECTIVOS ANDEBOL - <i>Nível Introdução</i> BASQUETEBOL - FUTEBOL - VOLEIBOL GINÁSTICA SOLO APARELHOS ACROBÁTICA ATLETISMO DANÇA - <i>Nível Elementar</i> PATINAGEM BADMINTON ORIENTAÇÃO
	GINÁSTICA APARELHOS * ACROBÁTICA * ATLETISMO *	Revisões/consolidação/desenvolvimento: ANDEBOL* VOLEIBOL* GINÁSTICA SOLO * ORIENTAÇÃO * BADMINTON* PATINAGEM*	Nota: O programa das turmas deste ano deve ser ajustado às possibilidades dos alunos, permitindo a todos os alunos condições de sucesso (explicitadas nas Normas de Referência para o Sucesso) e a aproximação às competências essenciais da EF no 3º ciclo.

Figura 20 - Compromisso de currículo para o 3º Ciclo de Escolaridade (in documento GEF 8 – projeto de educação física, p. 6)

Considerámos desejável para permitir que os alunos sejam bem-sucedidos nos 11º e 12º anos, que [no 10º ano]:

- Se trabalhe de forma consistente (garantindo pelo menos o nível I) em **dois Jogos Desportivos Colectivos**, com características distintas;
- Se aposte na concretização de objectivos do nível I ou E (alunos que já têm o I no início do ano), pelo menos numa **Ginástica**,
- todos os alunos no final do 10º ano saibam **Patinar** (nível I, ainda que com pouca qualidade)
- na **Dança**, aprendam pelo menos quatro coreografias do Nível Introdução
- garantir pelo menos o nível I no **Badminton**

- promover pelo menos uma sessão de **Orientação** na escola ou fora da escola

De acordo com as possibilidades dos alunos e da turma, deve tentar-se o aperfeiçoamento dos alunos no maior número possível de matérias, mas garantindo o ecletismo no desenvolvimento das competências (**selecionar matérias de áreas diferentes**) e pensando no futuro dos alunos como alunos em regime de opções no 11º e 12º anos. (destacado no original)

(documento GEF 8 – projeto de educação física, pp. 15, 16)

Ao nível da avaliação, esta articulação vertical expressa-se da seguinte maneira (figura 21):

Sucesso em Educação Física (classificação positiva)			
	AFD	Apt. Fís.	Conh.
7º	4 níveis Introdução (2 categorias, 1 JDC)	<i>Flex</i> – Um teste na ZSAF <i>Força Sup</i> – 60% da ZSAF para masc e 40% da ZSAF para fem <i>Outra CF</i> na ZSAF	
8º	5 níveis Introdução (4 cat, 1 JDC) Ou 3 níveis Introdução e 1 Elementar (3 cat, 1 JDC)	<i>Flex</i> – Um teste na ZSAF <i>Força Sup</i> – 80% da ZSAF para masc e 60% da ZSAF para fem <i>Cap Aer.</i> na ZSAF <i>Força Média</i> na ZSAF	
9º	8 níveis Introdução (6 cat + AEN) Ou 5 níveis Introdução e 1 Elementar (5 cat, 1 Gin, 1 JDC) Ou 4 níveis Introdução e 2 Elementar (4 cat, 1 Gin, 1 JDC)	Todos testes na ZSAF	Apto nos programas dos respectivos anos
10º*	4 níveis Introdução e 1 Elementar (4 cat, 1 JDC, 1 Gin)	<i>Flex</i> – Um teste na ZSAF <i>Força Sup</i> – 60% da ZSAF para masc e 40% da ZSAF para fem <i>Outra CF</i> na ZSAF	
11º**	5 níveis Introdução e 1 Elementar	<i>Flex</i> – Um teste na ZSAF <i>Força Sup</i> – 80% da ZSAF para masc e 60% da ZSAF para fem <i>Cap Aer.</i> na ZSAF <i>Força Média</i> na ZSAF	
12º**	4 níveis Introdução e 2 Elementar	Todos testes na ZSAF	

* Patamar de sucesso = 10 a 14 valores; ** Patamar de sucesso = 10 valores

Figura 21 - Esquema de progressão da exigência de níveis e de currículo para o sucesso em educação física do 7º ao 12º ano de escolaridade (in documento GEF 11 – protocolo de avaliação, pp. 9 e 14)

Entre os dois exemplos apresentados pode-se facilmente encontrar uma lógica de desenvolvimento curricular articulada entre os dois ciclos de escolaridade com que o grupo trabalha diretamente, para além da sua preocupação com a articulação com os alunos do segundo ciclo que se encontravam prestes a entrar para esta escola:

Durante esta discussão, o Coordenador informou o grupo que da análise feita às classificações dos alunos provenientes da TEIP, no seguimento da reunião efetuada entre os Coordenadores das duas escolas, existe grande discrepância entre as classificações atribuídas no final do 6º ano e a avaliação inicial da nossa escola, o que indicia que não são utilizadas as mesmas referências no processo ensino- aprendizagem e na avaliação dos alunos, criando problemas de articulação vertical do currículo. (observação 7 – Ata do GEF de 21 de Março

de 2012, ponto 2 – avaliação do segundo período)

Essa progressão apresenta ainda duas importantes características. Primeiramente, ela não é totalmente linear no sentido de aumentar constantemente os objetivos de ano para ano, nomeadamente entre o 9º e o 10º. Este aspeto pode parecer contraditório se não se relembra da particularidade dos alunos do 10º de escolaridade, para os quais, após a respetiva conferência curricular (documento GEF 24), se confirmou coletivamente o currículo e critérios previstos. Assim, se um aluno simplesmente mantiver o seu perfil curricular tendo obtido sucesso num ano, no ano seguinte já estará em condição de insucesso. Pelo contrário, um aluno que esteja “apenas” no patamar de sucesso em todos os anos de escolaridade de um dado ciclo terá sempre revelado progressão nas suas aprendizagens. A reforçar precisamente esta ideia, o grupo assume no protocolo de avaliação:

As orientações estratégicas da avaliação em EF pressupõem um **nível reduzido de exigência à entrada dos ciclos**, 7º ano e 10º ano, estabelecendo a progressão ao longo e até ao final dos ciclos de modo a respeitar as condições de sucesso na EF estabelecidas no Programa Nacional de EF. (documento GEF 11 – protocolo de avaliação, ponto 3 – sistema de classificação, p. 7)

Em segundo lugar, tanto na progressão do currículo, como na progressão das condições de sucesso na avaliação, é possível perceber que as condições criam compromissos flexíveis de modo a facilitar a gestão do sucesso do e pelo aluno, ou seja, dois alunos com sucesso em educação física não têm necessariamente de ser iguais do ponto de vista curricular ou da sua competência físico-motora, o que por si só representa um forte mecanismo de integração do sistema social dos alunos. No mesmo sentido, esses exemplos também revelam a coerência colaborativa que existe, ou seja, o acerto da visão no seio do coletivo sobre os objetivos curriculares que se pretendem e podem alcançar com os alunos e as possibilidades de trabalho com a turma que se abrem ao professor com um claro suporte pelo grupo.

Dentro desta espiral plurianual de articulação dos ciclos de escolaridade podem-se ainda encontrar as respetivas espirais plurianuais de articulação vertical de cada um dos ciclos, precisamente com as mesmas características, mas onde se introduzem as respetivas especificidades. Mais concretamente, o 3º Ciclo apresenta uma prioridade de desenvolvimento global do currículo, colocando os alunos num conjunto bastante alargado de matérias curriculares. Porventura, este aspeto é um dos maiores problemas a ultrapassar, ou não se evidenciasse a necessidade de definir algumas prioridades para as diferentes subáreas das Atividades Físicas Desportivas concomitantemente a estratégias particulares, como a indicação das matérias que só devem ser trabalhadas quando se evidenciarem condições mínimas para as matérias prioritárias tal como se pode encontrar numa nota após o quadro de compromissos curriculares para o 3º Ciclo no projeto de educação física (cf. figura 20) “**Nota:** As matérias assinaladas com * são currículo a desenvolver no caso de estarem garantidas as aprendizagens essenciais das matérias que no quadro se

encontram a **BOLD**.” (destacado no original) (documento GEF 8, p. 6). No seguimento, o Ensino Secundário representa o momento em que os alunos podem decidir o seu currículo para aprofundar o seu conhecimento em matérias da sua preferência, mediante determinadas regras que se mantêm fiéis aos princípios da educação física como o ecletismo ou a multilateralidade (documento G1), fixando o 10º ano para resolver os últimos problemas globais e o 11º e 12º ano como os anos em que esse processo de decisão pelo aluno se efetiva. Todavia, também este ciclo revela algumas dificuldades para o professor que o grupo procura antecipar. Essas dificuldades prendem-se num primeiro momento com as características das turmas do 10º ano e que apresenta um conjunto de orientações específicas (documento GEF 9) suportadas ainda pela respetiva conferência curricular (documento GEF 24) na ótica projetada pelo projeto de educação física (documento GEF 8). Num segundo momento, nos 11º e 12º anos, havendo a oportunidade de decisão do currículo pelos alunos, podem-se criar situações de elevada dificuldade de gestão curricular, potencialmente comprometedoras da facilitação do sucesso dos alunos. Por essa razão, grupo disciplinar prestou particular atenção na preparação do ano letivo primeiro propondo e depois efetivamente alterando o regime de opções dos alunos numa perspetiva experimental, explicitando estratégias no projeto de educação física e adaptando o inquérito de opções aos alunos (documento GEF 21) especialmente desenhado para esta etapa:

- Avaliar a possibilidade de alterar o regime de opções do 11º e 12º anos de modo a que a Patinagem e as Raquetas possam fazer parte do currículo dos alunos, uma vez que, pelas características das matérias confere ecletismo na sua formação e são matérias em que a maioria dos alunos desenvolve as competências essenciais. (observação grupo 0 – Ata do GEF de 28 de Junho de 2011, subponto – sugestões para discussão em plenário de grupo)

Prossegue-se para a questão das matérias optativas a selecionar (11º e 12º). Ginástica, Atletismo, Raquetes e Patinagem – São matérias de escolha definidas pelo coletivo. HP2 refere que neste ano, a título experimental, abre-se a possibilidade de os alunos poderem escolher as 4 em vez de 2 das 4 como nos anos anteriores. No seguimento, uma questão é colocada por Ess. Imp. 3 sobre possibilidade de haver vários grupos de alunos. HP2 esclarece que como são matérias individuais não há problema em haver várias combinações, embora naturalmente possa ser mais difícil gerir por parte do professor. O facto de nas turmas do 11º e 12º ano se poderem escolher 4 matérias em vez de apenas 2, dá uma melhor resposta às motivações dos alunos, dentro do que está definido nos PNEF, apesar da maior dificuldade de gestão pelo professor. Evidencia-se uma preocupação na gestão dos alunos em função das matérias de escolha. (observação grupo 2, episódio 3.4)

O **Plano de cada turma** deve contemplar todas as matérias que um grupo significativo de alunos escolher, desde que haja possibilidades de as desenvolver:

- No caso em que a escolha uma turma seja muito diversificada, aconselha-se o professor a negociar com os alunos as matérias a abordar, de forma a que o processo ensino-aprendizagem e a progressão dos alunos seja viável. Sugere-se “fixar” uma matéria de JDC para toda a turma trabalhar.
- Embora os alunos escolham as matérias do seu currículo, por estratégia do professor ou para permitir outro tipo de aula, podem, esporadicamente praticar outras actividades.

- Sempre que possível, o professor deve explorar o trabalho conjunto com outras turmas do 11º e 12º anos nos mesmos tempos lectivos; *A partir da interrupção do Carnaval, deve estimular-se os concursos entre turmas, torneios e competições nas várias áreas da EF.*
- Face à heterogeneidade das turmas e escolhas dos alunos, não é possível definir um currículo comum para cada ano. Assim, cada professor estabelece o nível dos objectivos das matérias a abordar, que deve apresentar na Conferência Curricular de Novembro, garantindo condições para cumprirem as Normas de Referência.
- No Plano de cada Turma o professor deve procurar **investir no desenvolvimento de competências do nível Elementar** de mais do que um Jogo Desportivo Colectivo;
- No caso da opção de **Atletismo**, o professor deve proporcionar aos alunos pelo menos **três momentos ao longo do ano de actividade formal** em espaço com características adequadas (pista de atletismo) de modo a que os alunos tenham referência cultural/formal da modalidade, se necessário juntando turmas com as mesmas opções. (destacados no original) (documento GEF 8 – projeto de educação física, pp. 17, 18)

O Programa de Educação Física dos 11º e 12º anos admite um regime de opções no seio da turma e da escola, de modo a que os alunos se aperfeiçoem nas actividades da sua preferência, sem prejuízo da concretização dos objectivos gerais da EF no Ensino Secundário. Assim, as actividades seleccionadas (**duas dos Jogos Desportivos Colectivos; duas de: Ginástica, Atletismo, Raquetas ou Patinagem; uma Dança; e Actividades de Exploração da Natureza**) devem permitir o desenvolvimento multilateral do aluno.

Este inquérito visa sondar as preferências dos alunos, de modo a que o plano de EF da turma inclua as suas actividades preferidas. Em caso de grande dispersão de escolhas o professor decide a composição do currículo de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos. (destacado no original) (documento GEF 21 – inquérito de opções aos alunos do 11º e 12º ano para o ano letivo 2011/2012, p.1)

Esta lógica de desenvolvimento curricular plurianual, independentemente da escala temporal considerar a articulação inter-ciclos ou intra-ciclos de escolaridade, por ser tão clara, operacional, flexível, facilitadora de negociação, dinâmica, contextualizada na respetiva realidade escolar e publicada e explicada aos alunos, introduz a possibilidade de os professores criarem compromissos com as suas turmas a longo prazo, potenciando a sua participação ativa e bem-sucedida não só para o momento particular de determinada aula mas inclusivamente, porventura até especialmente, para um conjunto alargado de anos.

1.4.1.2 A Espiral Anual de Desenvolvimento Curricular da Educação Física

Considerando que a análise se circunscreve a um ano letivo, os resultados permitiram compreender que as espirais plurianuais se constroem precisamente ano a ano, criando uma espiral anual, que coloca permanentemente em evidência a alternância mesossistémica grupo-aula-grupo, com exceção de apenas uma etapa. Em cada ano o grupo define o seu próprio calendário aproveitando o calendário escolar, embora não dependendo diretamente da sua organização, iniciando o processo no final do ano anterior. Neste caso concreto, na linha do que o Coordenador referia, “grande parte

do trabalho de preparação do ano letivo, fazemo-lo no final do ano letivo” (entrevista ao Coordenador, p.28), o ano letivo observado em 2011/2012 começou para o grupo no final do ano letivo de 2010/2011 que foi captado recorrendo aos documentos GEF 22 relativos às atas de preparação do ano 2011/2012. Assim, a primeira grande etapa contempla três fases: o balanço do ano decorrido, a preparação do ano letivo seguinte, e a organização coletiva e integração de novos colegas. Para efeitos de demarcação temporal na apresentação dos resultados, considerou-se que o início do ano letivo observado começou a meio desta primeira etapa, com a preparação do ano letivo seguinte. Nesta fase de preparação o grupo suporta-se primordialmente nas atividades de planeamento coletivo, mais concretamente sobre conteúdos de composição e adaptação curricular, procurando inovar relativamente às práticas anteriores no sentido da contínua promoção do sucesso dos alunos:

- alteração do currículo da Dança, uma vez que este não representa a ideia desejada para a formação dos alunos nesta área, estreitando o currículo e dificultando o regime de opções de alunos com currículos diferentes no 9º ano, pois o professor vê-se condicionado a decidir ensinar um dos tipos de dança em cada turma por não ter tempo para outra abordagem:

Hipótese 1- No 3º ciclo, o nível Introdução resulta da combinação de Danças do nível Introdução das Sociais e Tradicionais e o nível Elementar representa o nível de desempenho deste nível numa das Danças (Tradicionais ou Sociais)

Hipótese 2- O nível Introdução e nível Elementar são constituídos por um conjunto de Danças características das Sociais e das Tradicionais, como existia até este ano lectivo;

Hipótese 3 – definição de níveis por ano 17; 18, E9, etc em que se definem as danças a ensinar em cada ano, e por nível de competência para cada tipo de Dança.

(observação 0 – Ata do GEF de 28 de Junho de 2011, subponto – sugestões para discussão em plenário de grupo)

Na entrada para o ano letivo em curso, antes do início das aulas, este grupo de professores fecha a primeira etapa com a terceira fase de organização coletiva e integração dos novos colegas, concretizando várias das questões lançadas, reajustando-se coletivamente, e integrando os novos colegas - que neste caso contemplava apenas o professor Ess. Imp. 3. Nesta fase, o coletivo de professores suporta-se principalmente nos processos de partilha e produção de conhecimento para a sua própria organização e para preparar alguns elementos da aula que são reforçados pelos processos de desenvolvimento curricular colaborativo. Na partilha e produção de conhecimento, o coletivo de professores acerta-se em relação à organização da sua formação profissional contínua com base no diagnóstico das maiores dificuldades de lecionação que podem comprometer ou ampliar o sucesso dos alunos; prepara e partilha de materiais do próprio grupo e para a aula; e discute algumas práticas de trabalho colaborativo, de intervenção pedagógica, e de participação na vida da escola, nomeadamente em relação ao primeiro conselho de turma e às interações com os

encarregados de educação como momentos de legitimação da educação física e afirmação coletiva do grupo perante a comunidade escolar, como por exemplo:

[discussão de práticas] HP2 sublinha dois princípios gerais assumidos em coletivo – a) Apoio coletivo; b) Participar logo de alguma situação sensível que tenha ocorrido, ao grupo, ao Diretor de Turma ou diretamente com os Encarregados de Educação através do contacto do Diretor de Turma. Estes dois princípios gerais assumidos pelo coletivo centram-se na defesa da Educação Física proporcionada pelo GEF e também numa perspetiva geral. No seguimento, HP2 sublinha a preocupação coletiva em não pôr os Diretores de Turma a falar sozinhos com os Encarregados de Educação sobre a Educação Física porque a opinião sobre a disciplina é globalmente negativa por considerarem que a nota estraga a média dos alunos. Refere também que os Diretores de Turma não dominam inclusivamente os termos e critérios específicos da disciplina. (observação grupo 2, episódio 3.9)

No respeitante aos processos de desenvolvimento curricular colaborativo, evidenciam-se com mais premência as atividades de planeamento coletivo e de intervenção pedagógica, onde se pôde observar a preocupação partilhada entre o colega Ess. Imp. 3 e o próprio coletivo de proporcionar uma contextualização sobre elementos particulares que fossem surgindo. Nesta linha, para o planeamento coletivo, assumem particular relevo os conteúdos de gestão dos recursos da aula “Antes da passagem ao ponto seguinte, Ess. Imp. 3 solicita ao Coordenador esclarecimentos sobre rotação de instalações durante a AI, que é participada por HP1, Ess. Int. 1 e pelo Coordenador.” (observação grupo 2, episódio 2.7), de orientações de planeamento anual, e de composição e adaptação curricular:

[composição e adaptação curricular] Colegas revelam dúvida sobre critério para atribuir I aos alunos da Escalada, embora estivesse indicado no Protocolo de Avaliação (decidem coletivamente imediatamente que não é preciso fazer segurança para alcançar I). Sobre a particularidade da divergência de interpretação nos objetivos da Escalada para I, decidem coletivamente retirar a segurança como condição para concluir o nível. (observação grupo 3, episódio 1.10)

Já no que respeita à intervenção pedagógica, a prioridade é atribuída às estratégias coletivas, diretamente focada na entrada do ano letivo (documento GEF 19 – guião da aula de apresentação) e na fase de planeamento de avaliação inicial como importantes marcos para o desenvolvimento curricular da educação física (documento GEF 11 – protocolo de avaliação):

[Ess. Imp. 3, que é novo no GEF assume-se descontextualizado das práticas de avaliação do GEF. Durante um momento morto da reunião, HP1 aproveita para esclarecer Ess. Imp. 3 sobre os princípios gerais de AI (de acordo com os PNEF – e.g. aplicar as situações que o GEF definiu como representativas do nível de especificação das matérias a toda a turma e observar no geral os alunos que cumprem os objetivos, colocando-os na situação do nível seguinte), através de um exemplo prático do Badminton. HT participa e complementa a informação dada. Pela conversa de Ess. Imp. 3 com o primeiro colega que foi ajudando, parece haver inclusive um desconhecimento geral das orientações programáticas sobre a avaliação e sobre os níveis de especificação das matérias. (observação grupo 2, episódio 1.2)

Constata-se deste modo que os processos orientados para a aula procuravam acentuar entre os professores a importância do estabelecimento de regras, rotinas e expectativas para o ano letivo e para o ciclo de escolaridade, i.e. a integração do sistema social dos alunos na construção de um forte sistema tarefas de organização e na criação de fortes disposições para participações positivas, facilitadoras da sua aprendizagem ao nível do sistema de tarefas de instrução.

Deve-se ainda esclarecer que, apesar da clara prioridade destes processos, a gestão coletiva estava também presente aliada ao sistema de tarefas de organização do grupo relativamente às atividades de escola, à legitimação da educação física, e aos recursos do grupo. Os processos de gestão coletiva marcavam presença ao longo de todo o ano letivo, variando as respetivas atividades consoante os momentos particulares do ano letivo, ou em função dos constrangimentos contextuais externos ao coletivo de professores.

Concluída essa primeira etapa de entrada na espiral anual, o grupo disciplinar passava a uma segunda etapa que articulava duas fases: o diagnóstico aferido dos alunos, e o ajuste coletivo pelo grupo com base nesse diagnóstico. Esta fase de diagnóstico coletivo entroncava temporalmente e funcionalmente com a etapa de avaliação inicial do plano anual de turma, apresentada no protocolo de avaliação (documento GEF 11) e orientada ao nível dos programas nacionais (documento G1), para a qual se definiam processos de desenvolvimento curricular colaborativo centrados na avaliação coletiva e recolha de dados partilhada, e no planeamento coletivo. Estes processos contribuíam diretamente para a partilha da prática profissional pela exposição das ecologias de educação física entre os pares do coletivo, centrando-se primariamente nos resultados dos alunos, e por isso apresentando uma dinâmica ecológica no sentido aula-grupo. Mais concretamente, na avaliação coletiva, o grupo planeava uma prova padronizada de aferição da avaliação inicial (documento GEF 16 – calendário anual das provas de avaliação) para validar com mais robustez a avaliação inicial dos professores servindo para esses e para os seus alunos:

Face a questões logísticas levantadas por HP2 e partilhadas pelos colegas, Coordenador esclarece a natureza desta prova no sentido de aferir para os alunos e para os professores, sem uma grande componente “decisiva”. HP1 refere não querer avaliar 7º2ª devido a ser a turma do seu filho e evitar parcialidade. Relativamente a outras questões logísticas, colegas partilham todos de dúvidas e começam a procurar coletivamente estratégias e soluções. (observação grupo 4, episódio 2.2)

Como o exemplo anterior demonstra, o grupo de professores acertava-se em relação a um conjunto de aspetos conceituais e operacionais das provas, contribuindo para a sua objetividade e validade, sem no entanto deixar de considerar a necessidade de estabilização das condições das ecologias de aula paralelas ao desenrolar das provas:

HP2 questiona organização dos grupos e Coordenador esclarece que é com grupos heterogéneos (não aleatório), de forma intencional. O professor de turma é que faz os grupos. (observação grupo 4, episódio 2.3)

HP2 interrompe para informar Ess. Imp. 2 e Ess. Imp. 3 da alteração de espaços, decorrente da necessidade de gerir os espaços para as provas. Afina com Coordenador quem começa onde (i.e. com que matéria, para agilizar

a organização das turmas). Esta gestão é feita entre HP2 e Coordenador mas com conhecimento por todos os colegas presentes. A gestão dos espaços para o sucesso da aplicação das provas, considera de forma consistente as necessidades dos alunos do 7º ano, alvo da prova de aferição. Todos os colegas revelam apoio à necessidade de gestão dos espaços, sem colocar entraves. (observação grupo 4, episódio 2.7)

Naturalmente, enquanto o grupo se esclarecia e decidia sobre este tipo de aspetos, a sua prática pedagógica beneficiava diretamente como efeito de aprendizagem coletiva e com elementos claramente aplicáveis nas aulas, acarretando por exemplo características de qualidade para o feedback pela especificidade e focalização nos conteúdos curriculares e objetivos de aprendizagem ou na qualidade dos processos de avaliação pela melhoria e afinamento das estratégias de observação. No entanto, também se pode compreender parte do efeito adverso destas aprendizagens, anteriormente reportado pelo Coordenador, pois os professores acabam por ganhar um tipo de conforto pedagógico pela familiaridade com estas situações e respetivo acompanhamento pedagógico que se pode articular com os problemas identificados na aprendizagem do grupo e nos padrões didáticos e pedagógicos.

Nesta fase, adicionalmente à aplicação das provas o grupo tinha decidido fazer uma formação recíproca sobre dança, orientada pelo professor Ess. Int. 1, pelo que esta etapa compreendia também um momento de desenvolvimento coletivo centrado na partilha e produção de conhecimento, aqui com uma dinâmica ecológica orientada do grupo para a aula.

Posteriormente a esta fase, com os dados recolhidos e compilados fora do âmbito plenário, o grupo procede a um momento de ajuste coletivo – a primeira conferência curricular, desenvolvida por ano de escolaridade –, sendo a preparação concetual e operacional desse momento coincidente com a fase anterior o que esclarece a sua articulação como uma única etapa. Com base na análise ao passado recente do desempenho dos alunos nas provas, o grupo reunia condições para lançar o futuro a longo prazo através do planeamento coletivo para o ano de escolaridade, para as respetivas espirais plurianuais de cada ciclo de escolaridade, e por inerência para a grande espiral plurianual de articulação inter-ciclos de escolaridade, do qual é exemplo o documento GEF 24 (síntese da conferência curricular do 10º ano) resultante da preparação e partilha de materiais (cf. figura 19)¹⁰⁹. A importância deste momento expressa-se também na lógica coletiva de que o tempo remanescente do período se deveria dedicar a um conjunto de prioridades combinadas com os alunos até final desse período:

Na segunda etapa de trabalho e de acordo com as decisões tomadas em Conferência Curricular, cada professor define metas até final do período para a sua turma ou grupos de alunos, de acordo com as prioridades estabelecidas. Esta é uma referência essencial para a avaliação dos alunos neste período. A outra referência que não pode deixar de ser equacionada, diz respeito à situação de cada aluno face ao que se definiu como

¹⁰⁹ As conferências curriculares decorriam apenas com os professores dos respetivos anos, incluindo a que decorria da aplicação das provas de avaliação aferidas ao 7º ano, tendo sido acompanhadas pelo investigador com registo detalhado no caderno de notas de campo. No entanto, como a opção metodológica se centrou na análise das reuniões plenárias os elementos desta fase não podem ser aprofundados para além do que se apresenta.

sucesso em EF, no final do ano de escolaridade. (documento GEF 1 – balanço das avaliações em educação física do primeiro período, p.1)

Dado que o final da etapa anterior coincidia com as últimas semanas de aulas do primeiro período do ano letivo, o grupo definia uma etapa orientada para a gestão do sucesso dos alunos em que a principal preocupação era acertar entre os professores a importância e características da avaliação do primeiro período, onde é possível identificar uma forte componente de valorização do trabalho dos alunos e de promoção de conquistas mais imediatas decorrentes das opções que sucedem a etapa anterior e que definem mecanismos de integração do sistema social:

A nota dos alunos neste período representa portanto o grau de consecução das metas definidas, de acordo com as prioridades estabelecidas, “filtrada” pela apreciação geral do que cada aluno realiza tendo em conta a sua situação e o que se pretende para o final do ano. Com frequência os professores utilizam esse momento de avaliação (formativo) de forma estratégica, valorizando a progressão dos alunos ou servindo como aviso à necessidade de mais empenho e trabalho nas aulas. A acompanhar essa avaliação, os professores do grupo utilizam fichas de autoavaliação que permitem aos alunos terem consciência da sua situação face às competências a alcançar. (documento GEF 1 – balanço das avaliações em educação física do primeiro período, p.1)

No **1º período** a classificação é definida pelo professor em função do plano de turma, considerando as prioridades definidas, o momento do aluno em relação aos objectivos finais e a estratégia do professor para com a turma / alunos. Poderão ou não ser consideradas os desempenhos nas 3 áreas de referência da avaliação. (documento GEF 11 – protocolo de avaliação, subponto 3.2.1 – regras para aplicação das normas de referência (secundário), pp.15, 16)

Associado a este processo de desenvolvimento curricular colaborativo, o grupo tinha ainda margem para discutir práticas e resultados numa perspectiva de produção e partilha de conhecimento, recolhendo dados da aula para o grupo:

[discussão de práticas] HP1 pede a palavra para referir um aspeto salientado pelos representantes dos alunos do 10º ano que se mostraram muito ansiosos com as notas de EF nos CT pelos representantes, face as altas expectativas de média para o ensino superior. Dá exemplo de alunas a chorar preocupadas com as notas e revela preocupação com a ansiedade dos alunos. Ess. Imp. 3 em particular concorda com a percepção de ansiedade dos alunos. HP2 refere que se deve desmistificar o impacto de uma nota abaixo das expectativas, em particular da EF. Ess. Imp. 3 refere o caso de umas alunas que saíram a chorar do treino de Vôlei por se sentirem muito distantes da qualidade das jogadoras, remetendo para a sua nota. HP2 refere que por vezes é necessário atribuir uma nota prognóstica para motivar os alunos que estão a trabalhar bem, que é aquilo que faz. Coordenador sublinha a necessidade de um bom estudo de turma para fazer a gestão pedagógica da nota do 1º período. (observação grupo 5, episódio 2.6)

Embora esta etapa se dedicasse à gestão do sucesso, havia também uma expressão considerável da gestão coletiva ao nível das atividades de escola dinamizadas pelo grupo

disciplinar com os tradicionais torneios de atividade interna que mobilizam as escolas, sendo que essas atividades eram organizadas efetivamente no sentido de um enriquecimento do currículo.

Com o início do segundo período, o grupo desencadeava nova etapa de avaliação mas agora focada no 8º ano. Quer isto dizer que num mesmo ano letivo o grupo conseguia resultados sobre o conjunto do ciclo de escolaridade. Se esta ideia for aplicada longitudinalmente, compreende-se que os alunos do 8º ano estavam num segundo momento de avaliação coletiva pois, quando tinham estado no 7º, já tinham passado pela etapa que os alunos do 7º ano neste ano letivo tinham acabado de viver. No entanto, as provas do 8º ano apresentam um caráter de monitorização do currículo dos alunos, selecionando matérias que se considerem necessárias acompanhar:

No ponto três, provas de aferição do oitavo ano, foi decidido que as mesmas se realizam na semana de vinte e sete de fevereiro a dois de março, sendo que existem duas situações de avaliação: situação de jogo 2x1 ou jogo 3x3, para avaliação do nível Introdutório, no Basquetebol. (observação grupo 6 – Ata do GEF de 2 de Fevereiro de 2012, ponto três – provas de monitorização do 8º ano)

Tal como na etapa homóloga do primeiro período, estas provas são preparadas pelo grupo nas reuniões e fora dela com recurso a documentação específica (documentos GEF 18), onde se inclui a calendarização das provas em que os professores se apresentam disponíveis para o júri, ou a especificação de critérios para cada prova:

Coordenador: Acontece a discussão sobre as provas, sobre qual o conteúdo da prova, a organização do grupo todo tendo em vista o coletivo e há umas decisões a tomar há umas coisas que são minhas há outras que são da HP2.

Entrevistador: Que tipo de preocupação interessa na formação do júri?

(...)

Coordenador: Depende do objetivo da prova. Se for para aferição, quanto menos for assim melhor, quando for para monitorizar é bom que seja alguém que saiba da matéria e consiga explicar melhor como por exemplo do basquetebol o objetivo é perceber como é que estão em relação á matéria. Agora, quando o objetivo é aferir, tu quanto mais variado tu tiveres que fazer com várias pessoas diferentes melhor para mim. Agora, se o objetivo for sempre diagnosticar ou certificar convém que eu tenha um júri mas como o meu objetivo nunca é só certificar mas ao mesmo tempo pressionar eu misturo as duas coisas. Tenho garantia de alguns membros do júri que me garantem ou para eu duvidar naquela avaliação mas tenho que conseguir toda a gente a falar uns com os outros. (entrevista ao Coordenador, p.46)

No caso particular das provas de monitorização realizadas nesse ano letivo, o Coordenador projetava um objetivo concreto de análise crítica da didática do Basquetebol com a introdução de uma situação critério específica (2x1), idealizando ainda que a discussão alcançasse a didática geral, em relação à necessidade de tarefas de refinamento e de extensão:

Por exemplo, eu forcei este ano a haver uma situação de dois contra um e três para três, naquela prova de avaliação de basquetebol, do oitavo ano. Forcei. Para tentar mostrar como é que situações de dois contra um são decisivas para os putos terem sucesso nos três para três. (entrevista ao Coordenador, p.26)

Esta ideia foi discutida e explicitada na discussão de resultados em grupo durante a segunda fase desta etapa relativa ao ajuste coletivo, projetando-se a necessidade de investir em atividades de formação profissional contínua para melhorar continuamente o desempenho pedagógico dos professores, e com esse o dos alunos:

O Coordenador apresentou globalmente os resultados das provas de aferição, referindo que o nível global do jogo de basquetebol produzido pelos alunos, com exceção da turma 8º 5ª é muito fraco, quer na situação de jogo quer na situação de exercício 2x1.

Considerando que há uma diferença qualitativa, para melhor, entre a prestação dos nossos alunos noutras matérias e a de outras escolas que conhece, atendendo a que as decisões coletivas que enquadram o nosso trabalho são boas, que existe um padrão/estrutura de desenvolvimento das aulas de EF comum, é essencial o investimento individual e coletivo ao nível da didática nesta e noutras matérias em que o nosso desempenho é mais fraco.

Na sequência desta análise, alargada a vários elementos do grupo, concluiu-se da necessidade de encontrarmos mais oportunidades de discutir a didática das matérias, de modo a rentabilizar a nossa intervenção pedagógica, melhorando o ensino e a aprendizagem. (observação grupo 7 – Ata do GEF de 21 de Março de 2012, ponto um – conferência curricular das provas de monitorização do 8º ano)

Todavia, com base num momento de formação contínua certificada ocorrida no final do ano letivo, o Coordenador percebeu que o objetivo traçado de (propor) discutir a didática não tinha sido alcançado pois o grupo responsável pela análise aos processos de apuramento de resultados desenvolvidos no ano letivo em causa tinha considerado a situação desajustada devido ao desnível e diversidade de desempenhos revelados pelos alunos:

No que diz respeito à prova de monitorização do 8º ano, apesar da pertinência da sua aplicação e da oportunidade do momento em que é concretizada, concluímos que a situação de exercício da prova definida para este ano letivo (no Basquetebol) não foi a mais adequada, porque foi diferenciada entre as turmas e porque não permitiu retirar os dados mais concretos do nível de desempenho dos alunos nesta matéria. Os problemas de acerto entre professores no registo dos dados de observação da situação de exercício foram evidentes. (documento GEF 27.1 – trabalho do grupo 1 da formação contínua certificada, p. 5)

Portanto, mantém-se a identificação do dilema da aprendizagem coletiva em relação às situações de aprendizagem pois os professores do grupo disciplinar nem sempre alcançam os problemas de ensino através dos resultados dos alunos sem uma orientação focada nessas questões.

Após esta etapa, o segundo período fechava tal como o primeiro, ou seja com uma etapa dedicada à gestão do sucesso, desenvolvendo também atividades de dinamização da escola pelo grupo. Esta etapa, relativamente à preocupação central de gestão do sucesso, tal como para todas as que envolvessem elementos e aspetos da avaliação das aprendizagens, era explicitada no protocolo de avaliação (documento GEF 11) e compreendia atividades de promoção do sucesso curricular e definição do sucesso curricular relativamente ao planeamento coletivo como desenvolvimento curricular colaborativo, a par de atividades de discussão de resultados nos processos de partilha e

produção de conhecimento. Em particular, destacava-se a importância de as classificações do segundo período representarem uma aproximação à nota final dado o pouco tempo disponível no final do ano, bem como a importância de se contemplarem todas as áreas do currículo dos alunos.

Na entrada para o terceiro período o primeiro grande momento era a preparação de atividades de escola no âmbito da gestão coletiva, ou seja, a etapa seguinte era precisamente de dinamização da escola e esta representava a única que não se relacionava diretamente a qualquer outra do mesmo ano letivo, nem evidenciava o mesossistema grupo-aula. Noutra perspetiva, as atividades enquadradas nesta etapa associavam-se principalmente a uma escala macrotemporal de repetição anual, refletindo-se em fortes tradições no seio deste coletivo de professores, inscritas no plano anual de atividades da escola (documento E6) e divulgadas nos meios oficiais da escola (documento E7 – histórico online da escola). As atividades principais nesta etapa eram a realização de um Sarau Gímnico com participações dos alunos por grupos de turmas e do Desporto Escolar, e de outras instituições desportivas convidadas; ou a Semana do Departamento de Expressões onde o investigador integrou uma demonstração de dança em conjunto com o grupo de professores “HP2 relembra que 5ª feira dia 26 há ensaio dos professores para a mostra de dança, para a qual sou formalmente convidado a treinar e posteriormente a participar (o que acaba por acontecer no dia agendado).” (observação grupo 8, episódio 2.13).

Na fase final do período o grupo procedia a uma última etapa de interação com a sala de aula, dedicada à certificação das aprendizagens e gestão do sucesso, não sendo possível a divisão desses momentos como nos períodos anteriores. Por outro lado, acontecendo as provas de avaliação coletiva no final do ano, deixava de se justificar uma fase dedicada ao ajuste coletivo passando esse tipo de elementos para a última etapa com vista à preparação do próximo ano letivo.

Para este ano letivo, e na linha do que vinha a ser desenvolvido há muitos anos, a fase de certificação centrava-se no 9º ano de escolaridade para as Atividades Físicas Desportivas e para a área dos Conhecimentos através das provas globalizantes (documento GEF 26). Esta prova globalizante marcava assim o final de uma espiral plurianual, tendo os alunos passado por três momentos de avaliação coletiva ao longo desses três anos – avaliação inicial aferida no 7º ano, avaliação de monitorização no 8º, e agora a avaliação de certificação no 9º. Em bom rigor, os alunos desta escola, em especial os do 3º Ciclo de escolaridade, viam replicadas as orientações metodológicas para o plano de turma, definido ano a ano, a uma escala macrocronológica. Este aspeto traz para o contexto prático o discurso do Coordenador quando dizia que os alunos da escola são alunos de todos os professores pois ao, longo de três anos, o grupo assume integralmente todo o ciclo da cadeia decisional (i.e. avaliação, planeamento, intervenção, avaliação) para a “turma” composta por todos os alunos de cada ciclo de escolaridade.

Em relação às provas de avaliação padronizadas no geral, tem de se reconhecer que, ao definir a condição de um júri externo ao professor de turma, a sua realização depende totalmente da disponibilidade dos professores do grupo pois as provas eram conduzidas nos períodos normais de

aula e o júri tinha de se articular para poder estar presente fora do seu horário letivo, muitas vezes para além do volume total de horas alocadas dado que o único horário atribuído pela Direção da escola correspondia a uma hora e meia por semana, o que é claramente insuficiente para dar resposta a este tipo de práticas. Neste sentido, o Coordenador era pragmático a assumir a dificuldade que se colocava ao grupo e o seu papel na gestão do equilíbrio desta “exigência” contextual:

Os custos são muito elevados porque são várias matérias e é á custa de pessoas fora do seu horário da escola. Ora isso multiplicado pelas situações que, é muita pressão portanto querem a andar a fazer mais e eu tive que cortar. (...) Fazer mais não dá porque é mesmo pesado e muito pesado impede que tu queiras mais daquilo. (entrevista ao Coordenador, pp.46-47)

Um aspeto interessante prende-se com o aparente paradoxo de esta prática estar claramente sedimentada como uma norma coletiva e ao mesmo tempo ainda permitir a emergência de discussões entre o grupo sobre a sua operacionalização, sobretudo desencadeadas informalmente pelos líderes mas com repercussão na etapa seguinte a título formal e plenário, e sempre com referência última aos programas nacionais, tendo-se como exemplos dois *emails* pelo Coordenador (documento GEF 25.1 – email do Coordenador ao grupo sobre dúvidas na prova global) e pela professora HP2 que a seguir se apresenta:

Queridos colegas... antes que me esqueça e para que conste e para mais tarde "recordar/discutir"...

Daquilo que já presenciei nas provas globais ficam-me algumas "dúvidas, incertezas e ignorâncias":

Acho que há uma tendência grande para "inventarmos" critérios no momento para justificar uma ideia global do desempenho dos putos - pergunta que me ocorre SERÁ QUE OS CRITÉRIOS/ INDICADORES QUE DEFINIMOS SÃO OS MAIS RELEVANTES?! ou SERÀ QUE ESTÃO BEM INTERIORIZADOS E INTERPRETADOS?!

Há neste sentido coisas a discutir:

BADMÍNTON - não há consenso sobre a importância dos ombros perpendiculares à rede no batimento do Badminton (já reduzimos o nível ao batimento em clear...), tipo posicionamento e deslocamento no Volei...

- é verdade que é imprescindível para se fazerem batimentos longos que não "exigimos" em muitas situações..., eles cooperam mas perto e o que parece ser crítico para o fazer longe é a questão dos ombros e a continuidade do movimento do braço/pulso para além do resto....

- podemos colocar distância mínima e ver como é....

VOLEIBOL -

A situação de 2+2 no 9º ano estava decidida ser com serviço por baixo.... tudo seria diferente!!!

- a situação de 2+2 não pode ter passador fixo junto à rede.... limita deslocamento e posicionamento desse jogador que apenas tem que devolver a bola na direcção do colega;

- Temos que definir critério de constituição de equipas para o 4x4... e treinar muito a observação.. (devíamos ter filmado estas situações... era bom discutirmos)

PATINAGEM -

- Na lógica da certificação quem não faz "T", por exemplo, não pode ter I, não é?! Tem que demonstrar em

equilíbrio e segurança todas as habilidades características do nível! (já retirámos a meia-volta)

- A ficha do nível Elementar está desajustada do percurso pedido aos alunos... é preciso decidir se o deslize com cruzamento de pernas à retaguarda e a inversão do sentido do deslize a partir de água são ou não importantes para caracterizar a competência de nível Elementar, tb não consta o "carrinho" na ficha e está no percurso...

- Acho que no nível Elementar os alunos deveriam poder construir o seu percurso à vontade (como a sequência da Ginástica)...

Estas são as que me lembro agora...

Ah... acho que o [Coordenador] tem razão na mensagem sobre os JDC... (documento GEF 25.2 – email da líder informal HP2 ao grupo sobre dúvidas na prova global)

Com efeito, deve-se entender este aspeto não como uma contradição real mas antes como algo natural para o reajustamento e refinamento deste tipo de práticas colaborativas uma vez que o seguimento dado na última etapa aponta precisamente nesse sentido, como se poderá ver à frente. Assim, um dos pontos que mais se destaca nesta fase, de resto como em todas as outras fases e etapas, é o facto de se encontrarem evidências de reflexão contínua coletiva não só sobre a ação mas também na própria ação, bastante dinamizada a partir da liderança do grupo como dimensão de estimulação e manutenção destas normas. Este ponto sustenta nesta medida, por si mesmo, o valor da reciprocidade mesossistémica entre a aula e o grupo e vice-versa por este tipo de práticas. Em suma, é possível destacar a aprendizagem intencional coletiva e sua aplicação como um processo em si mesmo, articulado a partir da partilha da prática profissional e em dois momentos diferentes entre as práticas de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento. Concomitantemente, é inegável o valor destas práticas e normas colaborativas para a potenciação da integração do sistema social dos alunos, na linha do que já se tinha apresentado para as etapas homólogas dos períodos anteriores, relativamente ao esclarecimento do currículo e da avaliação para os professores, com efeitos práticos eminentes para as pedagogias operacionalizadas pelos professores. Acresce ainda o facto de que, pela característica de (a especificação curricular d') os níveis de especificação das matérias serem transversais aos anos e ciclos de escolaridade, a circunstância de as provas se desenvolverem primordialmente, e reconhecidamente (documentos GEF 27 – relatórios de avaliação da formação contínua certificada sobre processos de apuramento de resultados de aprendizagem em educação física), sobre o 3º Ciclo de Escolaridade acaba por não ser preponderante a este nível de desenvolvimento curricular pois os critérios e aspetos curriculares e de avaliação (re)definidos são igualmente transversais aos anos e ciclos de escolaridade. Mais explicitamente, a definição, por exemplo, do problema do critério dos ombros no Badminton revelado no email da professora HP2, tendo partido da prova de certificação realizada para o 9º ano, tem continuidade quer para os anos anteriores do ciclo (7º e 8º anos) quer para o ciclo seguinte do Ensino Secundário pois a situação a que se reporta (1+1 para o nível Introdução) corresponde ao nível de desempenho e não ao ano/ciclo de escolaridade.

Deste processo decorria um grupo de documentos que compilava os resultados dos alunos na componente prática (documento GEF 4) e na componente teórica (documentos GEF 5) sobre o qual se processava a última etapa do ano letivo. Atendendo a que os resultados da prova eram usados coletivamente para esse último momento, já posterior à definição da classificação dos alunos pelos professores, não assumiam, propositadamente, um carácter classificativo. Este aspeto apresentava subjacente um entendimento de que isso subvalorizava o trabalho e responsabilidade do professor ou sobrevalorizava uma padronização definida pelo grupo disciplinar que, em última análise, conflituaria com os compromissos do próprio coletivo, bem como com as lógicas integradoras inerentes ao currículo e aos critérios de avaliação (e.g. múltiplos percursos e perfis curriculares para definir o sucesso em educação física):

[sobre a prova ter função classificativa associada à certificação] Não! E isto para mim é uma coisa, eu sei que isto pode ser controverso, mas para mim é uma coisa de norma. A avaliação juvenil dos alunos é a prova e a prova chateia. Portanto é mesmo da tua responsabilidade, tens de ter responsabilidade perante os teus alunos. Não sou eu que numa prova te vou dizer o que deves fazer com a avaliação. E eu acho quando aquilo passar a ter um outro estatuto, a prova passar a ter um outro estatuto na avaliação, acho que vai produzir um pior resultado em ti. Acho que produz melhores resultados se és responsável pela avaliação e eu não questiono a tua avaliação, mas o papel questiona, e tu sabes que o papel questiona. Portanto, sabes que aquele conjunto de negativas que há ali na prova é uma coisa meio esquisita. (entrevista ao Coordenador, p.47)

Não obstante as orientações concetuais de desvinculação classificativa dos resultados das provas, o seu produto permitia aos professores que se suportassem nos seus resultados para validarem as suas próprias avaliações somativas, se assim se entendesse vantajoso. Contudo, os resultados das provas globalizantes eram essencialmente apreciados numa lógica formativa para o próprio grupo na medida em que proporcionavam, no futuro imediato, indicadores da consistência da avaliação do professor por comparação com a apreciação coletiva, e de diferenças de efeitos pelos professores com as suas turmas. Paralelamente, o Coordenador idealizava que a prova potenciase a reflexão individual para além da discussão coletiva inerente, sobretudo pelo facto de se encontrar bastante diferença entre a avaliação dos professores e a das provas, no sentido da sobreapreciação pelos primeiros:

Coordenador: Provoca discussão mas provoca reflexão individual, acho eu. Espero eu que provoque porque eu não posso garantir isso. Mas o que é engraçado, sem ser eu, e um bocado a HP2, é que as avaliações das provas ficam sempre muito longe da avaliação dos professores.

Entrevistador: Para baixo?

Coordenador: Mas muito para baixo. (entrevista ao Coordenador, p.47)

Para além desta fase de certificação, o grupo desenvolvia na mesma etapa um último momento de gestão do sucesso dos alunos, centrado na discussão e decisão coletiva das classificações finais dos alunos sobre os quais os seus professores apresentassem algumas dúvidas ou que “simplesmente” precisassem de validar com os seus pares, bem como no esclarecimento

coletivo para padrões de atuação entre o grupo para a criação/manutenção de compromissos com a aprendizagem pelos alunos a longo prazo pela inclusão de outros agentes significativos:

[episódio 2.10] Coordenador prossegue com a classificação do 7º ano referindo que deve ser comunicado aos EE as razões das notas 3 de alunos em dificuldade como prêmio pelo esforço, apesar de esses casos não cumprirem as normas, estabelecendo um compromisso no sentido de nos próximos anos os alunos terem de resolver os problemas das matérias.

[episódio 2.11] HP2 partilha que já fez algo parecido e que por vezes pode criar um problema quando os JDC são críticos e que revelam maiores dificuldades de aprendizagem, comprometendo a classificação e por conseguinte a relação com os EE. Neste sentido, HP2 apresenta um caso particular, em que o aluno deve ser identificado como “Caso especial” perante o EE, carecendo de uma avaliação global por especialistas.

[episódio 2.12] Coordenador refoca nos casos de alunos que se esforçam o ano todo mas que não conseguem alcançar o sucesso.

[episódio 2.13] HP2 apresenta um caso dentro do que Coordenador fala mas que só consegue E na Ginástica porque anda na modalidade desde os 3 anos mas no resto não consegue alcançar sucesso, inclusive HP2 não consegue dizer se a aluna trabalha o suficiente.

[episódio 2.14] Coordenador partilha outros casos da sua turma de 7º, assumindo que uma aluna repetente não deve repetir, outra vez, o 7º ano e que não se importa de dar a positiva para a aluna passar. Refere inclusivamente que se o fizer, falará previamente com a DT e HP2 procura esclarecer essa estratégia. Coordenador refere que não quer assumir a situação perante o CT porque se os alunos chegam com 5 ou 6 negativas ninguém discute a transição do aluno e assim contorna essa dificuldade.

(observação grupo 9, sequência de episódios 2.10 a 2.14)

Nesta fase da etapa, a reunião de final de período representava um momento formal importante mas também foi possível identificar momentos informais igualmente relevantes. Importa discriminar que estes momentos informais se assumem no seguimento do que foi apresentado para os modelos de comunicação do coletivo e como estratégia de liderança pelo Coordenador na gestão dos problemas do grupo disciplinar. Nesses momentos informais os colegas respondiam positivamente à abertura explicitada pelo Coordenador, procurando esclarecimentos e apoio na gestão das notas dos alunos, o que agilizava o momento plenário pela diminuição de cenários complicados:

Coordenador: Sim mas isso [a reunião] é formal. Há uma altura em que eu digo, “pessoal se tiverem dúvidas, se faz favor de vir falar comigo”, é uma coisa que acontece. Os colegas vêm quando têm dúvidas, algumas discutem-se logo ali, outras são objeto de conversa.

Entrevistador: A propósito disso, lembro-me de uma situação de ter falado sobre o Ess. Imp.3, que é um aluno de não sei quanto e que faz isto. Como é que é essa situação, como é que ele geriu?

Coordenador: Alterou.

Entrevistador: Alterou mas no sentido do cenário do aluno ou no sentido em que achava que o aluno...?

Coordenador: Da lógica do grupo e do cenário do aluno. (entrevista ao Coordenador, p.30)

Finalmente, após o término das aulas, os professores dedicavam-se à última etapa (ou primeira consoante o tempo de entrada na análise) que se recorda enquadrar três fases – balanço do ano letivo decorrido, preparação do ano letivo seguinte, e organização coletiva e integração de novos colegas. Deve-se então reforçar que esta etapa é responsável pela ligação de dois momentos que temporalmente estariam desconectados. Deste modo, a fase de balanço apenas decorre no final do ano letivo, a preparação decorre no final do ano passado com seguimento para o início do ano seguinte, e a organização coletiva e integração de novos colegas apenas ocorre no início do ano letivo seguinte. Tendo-se começado por apresentar a relação entre a segunda e a terceira fases como início, finaliza-se esta espiral anual com a apresentação da relação imediata entre a primeira e a segunda fases, ou seja, o balanço e a preparação. Basicamente, esta relação representa o momento forte em que passado e futuro a longo prazo se ligavam no trabalho deste grupo disciplinar. Na fase de balanço, o foco era claramente o passado e as principais atividades eram as de discussão de resultados e discussão de práticas, ou seja, era o momento por excelência de expressão dos processos de partilha e produção de conhecimento para suportar posteriormente o planeamento coletivo nos processos de desenvolvimento curricular colaborativo. Na discussão pelos professores, um elemento da liderança do grupo assumia a organização e compilação da informação “HP2 vai recolhendo notas numa matriz construída no momento por si com turmas em linha e matérias em coluna, retirando a indicação das matérias + e – para visão global.” (observação grupo 10, episódio 1.3), “HP1 assume assim a condução da reunião sugerindo que se reflita sobre as observações realizadas no sentido de perceber que possíveis alterações aos critérios e indicadores podem/devem ser realizadas” (observação grupo 11, episódio 1.2) passando-se para o coletivo as matérias fortes e fracas de cada turma, casos críticos de alunos, a partilha de algumas estratégias particulares, e a indicação de cumprimento ou não do programa definido, isto para cada uma das áreas do currículo e em relação às normas de referência de avaliação:

Ess. Imp. 3 apresenta os seus resultados, começando por pedir esclarecimento sobre a organização da informação que é esclarecida por HP2. Ess. Imp. 3 indica a turma como boa (média de 15,7) as matérias + e -. HP2 procura confirmação sobre alunos críticos que não cumprem “Normas de Referência”, ou seja, com insucesso nas AFD. (observação grupo 10, episódio 1.4)

(...)

HP2 interrompe a sequência para confirmar com Ess. Imp. 3 se cumpriu todas as matérias do programa. Ess. Imp. 3 esclarece que não, apontando-as como matérias alternativas no próximo ano. (observação grupo 10, episódio 1.6)

Como se pode constatar, a discussão do sucesso dos alunos, tal como aconteceu nos momentos anteriores (e.g. documento GEF 24 – síntese da conferência curricular do 10º ano, ou documento GEF 1 – balanço das avaliações em educação física do primeiro período), abre a prática profissional dos docentes do grupo na medida em que privilegia a relação sistémica da aula para o

grupo e dá-se em função dos níveis das matérias, muito mais do que pelas notas atribuídas, acontecendo o mesmo para os resultados das provas globalizantes como ilustra a figura 22:

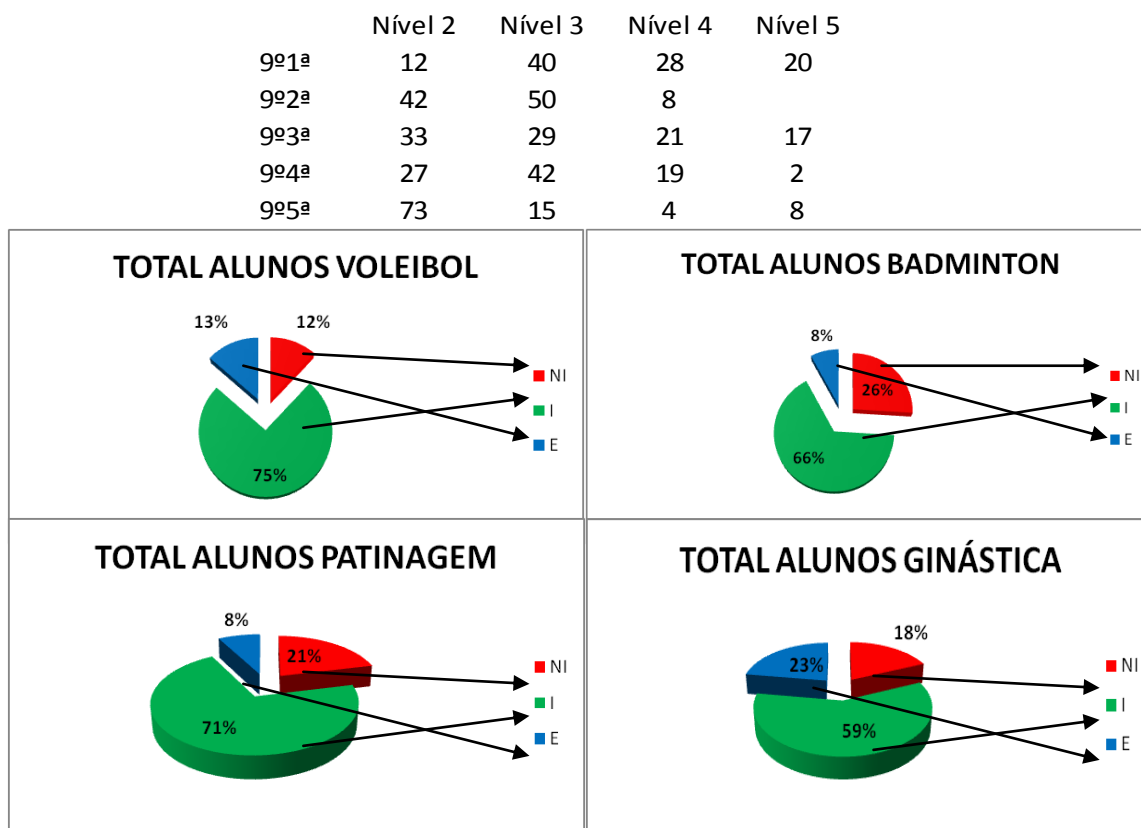


Figura 22 - Compilação dos resultados dos alunos na prova globalizante do 9º ano (in documento GEF 4)

Este tipo de dados e de discussão era o que permitia construir o dossier de cada ano (documento GEF 31 – dossier do ano letivo 2010/2011, documento GEF 32 – dossier do ano letivo 2011/2012) com informações concretas e detalhadas sobre o percurso e o sucesso dos alunos, facilitando ao mesmo tempo a aquisição de conhecimento pelo grupo de vários alunos, o que por sua vez permitia uma discussão coletiva sobre alguns casos particulares com um conhecimento efetivo e concreto dos alunos. No entanto, o conhecimento dos alunos derivava também de estratégias de lecionação conjunta ao nível da intervenção pedagógica coletiva, promovidas tanto a nível documental “Utilização de turmas do mesmo ano para trabalho conjunto (colaborativo) ou competições interturmas” (documento GEF 1 – balanço das avaliações em educação física do primeiro período, p. 6) como pelas próprias práticas dos professores “HT revela saber quem é esse caso, pelo facto de ter dado várias aulas em conjunto com Ess. Imp. 3, o que promove este tipo de conhecimento” (observação grupo 10, episódio 1.19). Tais estratégias e práticas, decorrentes da aula para o grupo, permitiam por isso, num tempo posterior, retornar às aulas para mitigar efeitos de transição de professor como mecanismos coletivos de integração do sistema social dos alunos pois o trabalho do ano seguinte podia fazer prever alguns constrangimentos na conciliação das

opções de gestão curricular por diferentes professores e centrar mais rapidamente na preparação e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com vista ao seu sucesso:

Ess. Imp. 3 aponta casos críticos e HP2 e Ess. Imp. 2 revelam conhecer um dos casos, indicando-o como complicado e que devia ser indicado como NEE, ao que Ess. Imp. 3 refere que o Conselho de Turma não concorda. Ess. Imp. 2 indica que havia relatórios e Ess. Imp. 3 revela desconhecer esses relatórios. HP2 pede para Ess. Imp. 3 deixar a indicação específica desse aluno na ficha que deve preencher para passar a informação ao colega que ficar com a turma no próximo ano letivo. (observação grupo 10, episódio 1.20)

HP2 prossegue com os seus resultados, começando por contextualizar que a turma era da ex-colega que costuma aparecer e que a média global a EF baixou. Indica que estes alunos vinham a pensar que precisavam de trabalhar pouco porque a média era superior a 16, considerada inflacionada por HP2. Esclarece sobre alterações de notas após aferição com Coordenador. HP2 acrescenta que a turma efetivamente tem boas capacidades mas pouco interesse. Indica que os Conhecimentos foram a área mais complicada de gerir, e a responsável pelo decréscimo das notas, a par da desvalorização pela turma das restantes matérias que não os Coletivos. Reflete que perdeu mais alunos do que ganhou devido a estes “confrontos” devido ao decréscimo de notas, e ao caso particular de uma aluna que teve 19 o que não é concordado pela turma. HP2 esclarece que esta aluna tem níveis muito ecléticos, bons resultados a AF e aos Conhecimentos, bem como boas atitudes de cooperação com os colegas, mas como a turma só valoriza os Coletivos discorda imenso da nota atribuída. (observação grupo 10, episódio 1.65)

Ao mesmo tempo, a indicação específica das práticas e dos resultados permitia fazer apreciações e discussões generalizadas, da qualidade dos compromissos, bem como da sua efetiva aplicação pelo coletivo ou por casos particulares:

No final da apresentação dos resultados [da área dos Conhecimentos], HP2 faz um balanço global, no seguimento da sua sugestão. Indica que como há exigências e existem estratégias diferentes no seio do GEF, há discrepâncias significantes no patamar de excelência, não tanto nos mais baixos. Assim, propõe que se realize uma PG, não tanto para determinar a nota, mas mais para aferir resultados em casos de divergência. Refere que como o GEF tem uma sebenta, até é fácil desenvolver a prova, salientando que não compromete a autonomia no desenvolvimento por cada professor. Ess. Imp. 3 reflete que terá que se ficar mais circunscrito à sebenta mas HP2 esclarece que não, já que essa servirá apenas para definir os mínimos. (observação grupo 10, episódio 1.30)

Ess. Imp. 3 continua com a sua turma. HP2 reflete globalmente em voz alta, indicando que as turmas de Ess. Imp. 3 são as que se revelam mais afastadas dos critérios definidos. (observação grupo 10, episódio 1.35)

É neste tipo de momentos de balanço que se encontram alguns sucessos que reforçam as características coletivas do grupo:

(...) HP2 assume a condução a partir daqui e congratula Ess. Imp. 1 pelos melhores resultados da sua turma, que inclusivamente foram melhores que na de Coordenador (que normalmente costuma apresentar melhores resultados). (observação grupo 11, episódio 1.43)

HP1 indica a HP2 a apreciação global das matérias, refletindo-se sobre as melhores e piores, bem como HP2 indica que relativamente aos anos anteriores há resultados muito mais positivos com menos NI. HP2 também

reflete sobre o melhor funcionamento dos Conhecimentos no 3º ciclo. (observação grupo 11, episódio 1.44)

Ess. Imp. 1 reflete sobre a apreciação positiva nas menores divergências encontradas nas avaliações dos colegas, o que HP2 aponta para uma maior aferição de critérios por parte do grupo. (observação grupo 11, episódio 1.47)

No entanto, também sobressaem problemas gerais e específicos com necessidade de discussão, e eventualmente de resolução. Assim, o que mais se evidencia é a adoção de estratégias pelos professores que contornam, mais ou menos conscientemente, alguns compromissos para garantir determinados níveis classificativos dos alunos, sobretudo os relativos ao sucesso, mas também como estratégias pedagógicas de negociação por condescendência. Exemplos concretos destes problemas são refletidos ao nível de casos de dificuldade de cumprimento das normas de avaliação e do programa, e de redução do currículo:

Ess. Imp. 3 assume que reduziu conteúdos nos Conhecimentos (e.g. não dei “aquecimento”) devido à dinâmica da turma. Antecipa problemas nas matérias para o próximo ano letivo indicando alguns exemplos de contradição pelos alunos na Dança, apesar de antes a ter indicado como uma turma boa. HP2 pede por dados da AF e Ess. Imp. 3 dá resposta. (observação grupo 10, episódio 1.69)

HP2 esclarece sobre o Plano do 11º e questiona sobre quem deu ou não deu Orientação nas AEN (Ess. Imp. 3, HT e HP3) solicitando como geriram o nível da subárea. Confirmam que ficaram só com a Escalada. (observação grupo 10, episódio 1.73)

É no seguimento destas práticas que o grupo começa a preparar o ano letivo seguinte, e é por isso que a fase de preparação não é um momento isolado e fechado em si mesmo mas uma sequência natural, informada e ponderada coletivamente pelo balanço do ano letivo que decorreu, conduzindo à definição de compromissos e a elementos de aprendizagem coletiva focados na componente pedagógica, ou seja, de retorno sistémico do grupo à aula ou ao próprio grupo. Esse retorno dá-se através do planeamento coletivo, respondendo especificamente a atividades de composição e adaptação curricular, e de orientações de planeamento coletivo:

HP2 segue também para uma reflexão sobre a alteração introduzida este ano sobre as opções de 11º e 12º, no sentido em que perceciona que Ginástica e Raquetes foram menos abordadas. Ess. Imp. 3 e HP3 consideram que nos seus casos isso não se verifica assim tanto. No global entende que esta medida foi positiva para as notas dos alunos e o GEF concorda. (observação grupo 10, episódio 1.75)

[episódio 1.77] Faz-se um balanço sobre o compromisso coletivo de levar os alunos uma vez por período fora da escola para o Atletismo e verifica-se que apenas HP2 o fez, a qual sugere que em vez de se fazer todas as turmas, se faça por turma. HP1 sugere que se assuma essa decisão para cumprir ou abdicar dela.

(...)

[episódio 1.82] HP1 entende que vários alunos podem alcançar E nas AEN e que poderiam ser alcançados se fossem cumpridas mais saídas, o que também seria eventualmente alcançável no Atletismo. HP2 argumenta com a desmotivação patente pela falta de condições que se afasta imenso do contexto real e HP1 contra-argumenta com a Dança, onde a maioria dos alunos chega sem referências e efetivamente sai com um bom desenvolvimento desta matéria, sugerindo que se poderia alcançar o mesmo sucesso no Atletismo. HP2 rebate

com a situação de que os alunos quando dançam estão no contexto formal, o que não acontece com o Atletismo, reforçando a relevância da formação no Atletismo para que se consiga cumprir o compromisso.

[episódio 1.83] Sumariam-se coletivamente as estratégias com a formação e a gestão por parte do Coordenador com uma saída. Discute-se também o momento em que essa saída teria de ocorrer.

(observação grupo 10, sequência de episódios 1.77 a 1.83)

[episódio 1.3] HP3 aponta para uma situação de Badminton e HP1 relembra que era sobre a atribuição do nível I face ao posicionamento do braço no *clear* e consequente batimento. HP3 retoma então lembrando que no ano passado os indicadores foram seguidos de maneira diferente deste ano, o que gerou confusão, sugerindo que se especifique melhor os indicadores para esse critério.

(...)

[episódio 1.7] Nessa lógica, fica coletivamente acertado o critério relativamente a: cotovelo para fora, relação braço/antebraço e continuidade do movimento sem mais discussão. (observação grupo 11, sequência de episódios 1.3 a 1.7)

[episódio 1.19] Entra-se finalmente na Ginástica e fica assente e claro que está bem definida em grupo. Ess. Imp. 1 foca apenas a falta de exigência na sequência e Coordenador concorda.

(...)

[episódio 1.22] Coordenador coloca à consideração que se deve definir algo relativamente à sequência para I e de acordo com a discussão coletiva, concorda com o grupo onde não é critério para I mas sim para E. HP1 anota a decisão. (observação grupo 11, sequência de episódios 1.19 a 1.22)

No âmbito particular desta preparação, deve-se ainda destacar a procura de inovação nas práticas, tal como o grupo tinha desenvolvido na preparação para o ano que se fechava ao ter alterado o regime de opções para o 11º e 12º, desenvolvendo continuamente estratégias de promoção do sucesso curricular no âmbito do planeamento coletivo. Neste novo momento o grupo disciplinar procurava formas que ampliassem os tempos e espaços de aula para além daqueles que já promovia ao nível dos apoios ou do Desporto Escolar. Mais concretamente, com base numa proposta do Coordenador - a revelar mais uma vez a preponderância dos líderes do grupo -, projetava-se o início do ano letivo antes do calendário oficial para alguns alunos que se tinham revelado críticos no 7º ano decorrido. Com esta ampliação do calendário para esses alunos procuravam-se criar efeitos positivos facilitadores da aprendizagem, e aprendizagem propriamente dita; no fundo criar mais um mecanismo de integração do sistema social dos alunos ao nível da escola pois os alunos trabalhariam com qualquer professor disponível e não só com o da sua turma:

[episódio 1.8] Coordenador avança para uma situação que refere vir a refletir desde há algum tempo e pede a opinião ao GEF que é os alunos terem aulas de EF antes do ano letivo começar, logo no início de Setembro. HP2 considera que seria mais relevante se fosse no final do presente ano letivo, em vez de ser no início do ano, para finalizar aprendizagens. Coordenador considera que resulta bem numa “lógica de envolvimento dos putos” e que a “escola está preocupada com eles”. Os alunos viriam fazer apenas o que fosse indicado pelos professores e não a aula de um professor ou outro, reforçando que entende que envolve os alunos e os EE.

[episódio 1.9] HP3 revela preocupação sobre o tempo que exige e Coordenador considera que não parece ser muito tempo. HP2, não recusando a proposta, concorda com HP3 no sentido em que até para as formações

internas às vezes é difícil, procurando esclarecer durante quanto tempo por semana e por dia. Coordenador deixa essa hipótese em aberto, reforçando a consideração de que há um efeito psicológico benéfico para as aprendizagens dos alunos.

[episódio 1.10] HP2 refere que entende que o principal efeito é provável de ser na patinagem e não no Voleibol (em jeito de contraponto de Individuais VS Coletivos). Coordenador confirma que seja a Patinagem e pondera se o GEF delibera posteriormente mas ainda com tempo de avisar os EE e essencialmente para o básico (alunos do atual 7º).

[episódio 1.12] Coordenador, sentindo que só HP2 partilha a sua opinião, pede a opinião do GEF. HP1 concorda com a iniciativa e HP3 refere que se dispersou pelas matérias o que pode ter prejudicado algumas aprendizagens por falta de tempo para as aprendizagens, por exemplo na Patinagem, pelo que a sugestão pode ser uma boa ideia. Reforça que sente que se houvesse mais tempo para os alunos praticarem, a sua progressão podia ter sido maior. Ess. Imp. 1 partilha a sua experiência de quando tem 7º e 8º e que não deixa alunos sozinhos na patinagem, tendo tido alunos no apoio e que sente maior evolução.

[episódio 1.16] Coordenador retoma a discussão das matérias a abordar, começando por excluir o Vólei e focar-se mais nas individuais. Ess. Imp. 1 sugere Badminton, Ginástica e Patinagem. HP2 refere que o Badminton tem o mesmo problema do Vólei devido à cooperação/oposição necessária. Fica então assente através do Coordenador que fica apenas Patinagem e Ginástica. (observação grupo 9, sequência de episódios 1.8 a 1.16)

Embora se tenha encontrado alguma (natural) resistência do ponto de vista logístico, o valor pedagógico desta estratégia prevaleceu claramente na discussão e ulterior decisão em favor da proposta do Coordenador com uma participação alargada pelos professores do grupo. Adicionalmente, reforça-se a característica desta etapa não ser isolada no tempo, tendo aparecido neste caso ainda antes das reuniões mais enquadradas nesta etapa.

Finalmente, nesta fase deve-se destacar a operacionalização de uma tarefa aparentemente burocrática referente à distribuição de serviço. Assume-se a tendência burocrática desta tarefa no sentido de ser desenvolvida para cumprir as funções normais do grupo, e de eventualmente privilegiar o critério da preferência do professor nesse processo. No entanto, para este grupo, a distribuição de serviço representava, nesta fase, um importante marco estratégico de desenvolvimento curricular do ponto de vista do planeamento coletivo sustentada num modelo de “tracking” (Talbert, 1995). Na distribuição de serviço dava-se então o reconhecimento de uma norma orientadora da promoção do sucesso dos alunos pela qualidade pedagógica dos professores do grupo. Essa norma era então especificamente pautada pela necessidade de se alocarem os docentes com um efeito mais reconhecido na aprendizagem dos alunos a anos sensíveis, ou ao contrário, passar anos finais a professores com uma lógica curricular e pedagógica menos articulada com a visão do coletivo, a par de uma distribuição dos professores por ambos os ciclos de escolaridade “- A distribuição de horários é feita considerando a experiência dos colegas, suportada empiricamente (através da experiência coletiva do grupo) e coletivamente, atribuindo-se os anos críticos (7º e 10º) aos professores mais experientes” (observação grupo 3, observações gerais). Embora esta tarefa não tenha sido observada, foi possível destacar na apresentação do

contexto microssistêmico do grupo o seu reflexo na caracterização funcional do coletivo de professores (cf. tabela 41), bem como a entrevista com o Coordenador revelou algumas das operações projetadas a este nível para o ano letivo seguinte:

eu pus o HT no 9ºano, para o tramar, mesmo para o ver, porque ele tem uma prova. Ele vai ter de produzir resultados, vai estar afilto, só lhe faz é bem. Na sugestão de grupo eu tinha posto o Ess, Imp. 3 e o HT no 9ºano, os gajos nunca tiveram, vão ter de começar a ter resultados, serviu-lhes de efeito. (entrevista ao Coordenador, p.50)

Nesta etapa deve-se ainda considerar a realização de uma atividade de formação contínua certificada, centrada nos processos de partilha e produção de conhecimentos, que vinha a ser divulgada pelo Coordenador por ser um dos formadores. Essa formação ganha destaque por se centrar nos processos de desenvolvimento curricular colaborativo, ao nível da avaliação coletiva e recolha de dados partilhada, e por ter tido um objetivo claro pelo Coordenador como estratégia de desenvolvimento do grupo:

Quando foi a ação de formação que eu fiz aqui na escola, eu fui macaco, e no processo de avaliação dos formandos eu dividi as pessoas que tinham que fazer um trabalho individual, que é escolher uma matéria e fazer critérios individuais que aquela matéria dá mas tinha um trabalho coletivo, que era fazer um projeto de intervenção na escola se isso for melhorar qualquer coisa, só que em relação aos colegas aqui da escola eu dividi em dois grupos, um grupo que fizesse e discutisse aquilo que a gente já faz aqui na escola e outro grupo que fizesse coisas para a frente. (entrevista ao Coordenador, p.26)

Desta forma, o Coordenador procurava criar no grupo mecanismos de reflexão coletiva e colaborativa sobre os processos de construção, operacionalização e avaliação das provas coletivas, desenhando ele próprio os grupos de trabalho. Nesses trabalhos, ainda que nalguns aspetos aquém dos objetivos do Coordenador em relação à reflexão sobre a didática das matérias, é bem patente o nível de reflexão sobre os problemas e as expectativas para o trabalho colaborativo a desenvolver no próximo ano letivo:

Fragilidades na Aplicação dos Processos

Apesar do caminho percorrido e do trabalho desenvolvido nesta área do conhecimento, consideramos que o processo de apuramento de resultados na disciplina de Educação Física da nossa escola ainda contém alguns aspectos que podem ser aperfeiçoados e que passamos a apresentar:

O mérito desta escola é inegável na aplicação de vários instrumentos de avaliação para obtenção de resultados ao longo do 3º ciclo, sendo esses instrumentos elaborados e definidos no protocolo de avaliação. Contudo, nem sempre esses dados servem de referência para uma reflexão mais cuidada e aprofundada dos aspectos menos conseguidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nas diferentes provas que são aplicadas – prova de aferição no 7º ano, prova de monitorização no 8º ano e prova globalizante no 9º ano – sentimos que existe alguma falta de formalidade por parte dos alunos no momento de realização das mesmas, nomeadamente no desconhecimento dos percursos de patinagem ou nas sequências de ginástica de solo. Questionamos se tal facto acontece pela falta de treino prévio à realização das

provas ou é resultado da falta de empenho e interesse dos alunos.

Na prova globalizante do 9º ano, a componente teórica que avalia a área dos conhecimentos é constituída por uma prova escrita de 45 minutos, a qual contém uma questão de desenvolvimento comum a todas as turmas e um conjunto de três questões de resposta sintética que divergem de turma para turma. Para além do momento de aplicação desta prova ser tardio (final do ano lectivo), consideramos que a elaboração desta prova deve ser mais cuidada no sentido de permitir maior equidade na avaliação.

No que diz respeito à prova de monitorização do 8º ano, apesar da pertinência da sua aplicação e da oportunidade do momento em que é concretizada, concluímos que a situação de exercício da prova definida para este ano lectivo (no Basquetebol) não foi a mais adequada, porque foi diferenciada entre as turmas e porque não permitiu retirar os dados mais concretos do nível de desempenho dos alunos nesta matéria. Os problemas de acerto entre professores no registo dos dados de observação da situação de exercício foram evidentes.

Quanto à componente prática da prova globalizante do 9º ano, reconhecemos a importância desta prova no final do ciclo para certificar o nível de aprendizagem dos alunos na área das Actividades Físicas e consideramos que as alterações pontuais que foram concretizadas ao longo do tempo têm produzido efeitos positivos. Contudo, o facto de a prova ser constituída pelas mesmas matérias há vários anos – JDC (voleibol), Ginástica (solo e aparelhos), Patinagem e Badminton – tem como resultado evidente a aposta no ensino dessas matérias em detrimento de outras que fazem parte do currículo, nomeadamente do atletismo, da orientação, e dos restantes jogos colectivos.

(documento GEF 27.1 – trabalho do grupo 1 da formação contínua certificada, pp.4, 5)

Este “projeto” tem como **objetivo**:

- alargar e aprofundar o trabalho coletivo na melhoria dos processos de apuramento de resultados que sustentem o desenvolvimento curricular e avaliativo e, deste modo, contribuam para a melhoria do processo ensino aprendizagem, elevando a qualidade da Educação Física dos alunos.

Estratégia:

Apresentar candidatura à creditação, no Centro de Formação da Escola, de uma oficina de formação a realizar na nossa escola, que inclua todo este processo de apuramento de resultados e consequentes implicações no desenvolvimento curricular (estudar programa e didática das matérias, avaliação dos desempenhos dos alunos, definição, discussão e aferição de critérios, análise de situações de aprendizagem, etc)

Na definição das provas, procurar que as propostas conciliem o apuramento de resultados, a aferição de critérios e melhorias no currículo dos alunos e no processo de ensino aprendizagem (levar os professores a investir nas matérias consideradas fracas).

Condições prévias necessárias:

Um bom clima de trabalho coletivo assente na ética, na responsabilidade e perspetiva de desenvolvimento profissional;

Proceder à revisão e melhoria dos critérios e indicadores de observação das matérias, com prioridade para as matérias ainda não sujeitas a qualquer processo de aferição;

Estruturar programa de conhecimentos do Ensino Secundário, explicitando o que se consideram conhecimentos essenciais em cada ano de escolaridade

Objetivos/propostas a curto prazo (próximo ano letivo)

Aperfeiçoar/completar o protocolo de avaliação:

- Definir situações de prova, critérios de avaliação e indicadores de observação nas matérias que não têm: Orientação, Ténis de Mesa, Acrobática, Aeróbica e Escalada.
 - Explicitar provas de apuramento de resultados - metodologia e procedimentos;
 - Área dos conhecimentos – definir situações de prova e critérios de avaliação por ano de escolaridade, com prioridade para o ensino secundário;
- Continuar processos de aferição, com prioridade para o Andebol, Ténis de Mesa, Dança e Ginástica Aparelhos e continuar com Basquetebol, matéria em que continuam a existir dificuldades de avaliação (integrar estes processos na realização de provas com outros objetivos).

Provas de apuramento de resultados:

(...)

- Introduzir **prova avaliação inicial 10º ano** - *Andebol/Basquetebol e Ginástica (?se viável)* – com objetivos de manter pressão sobre os alunos neste ano em que se inicia novo ciclo na avaliação da disciplina (em que deixa de contar para a média) e de continuar a fazer aferição entre professores, aproveitando para discutir a matéria de ensino; Prioridade JDC, isto é, se não for exequível por serem muitas turmas (10) opta-se pelo JDC, mas perde o efeito de pressão nos alunos; Júri alargado a todo o grupo, com professores 10º ano presentes; Todas as turmas do 10º ano.

- Manter e melhorar **prova certificação no 9º ano** nas matérias - *Basq/And + Gin Solo ou Aparelhos+ Dança + Patin + Badm*; reintroduzir a Dança e, uma vez que já foi feita aferição dos alunos que agora completam o ciclo no Voleibol (7º ano) , obrigar a que os alunos prestem prova noutro JDC; Melhorar Matriz e prova de avaliação de conhecimentos. Júri se possível sem professores do 9º ano. Todas as turmas 9º ano

- Manter **prova de monitorização 8º ano**, com outra matéria - *Ginástica Aparelhos ou Acrobática* para obrigar a incluir no currículo dos alunos outra ginástica (já fizeram de solo no 7º ano) e proceder à aferição de critérios nestas matérias. Júri o mais alargado possível com especialista da Ginástica presente. Todas as turmas 8º ano

- Introduzir **prova de aferição de Ténis de Mesa** - no 11º ou 12º ano – para proceder à aferição de critérios. Duas ou três turmas com níveis de desempenho diferenciados. Júri o mais alargado possível, professores ensino secundário, com professor especialista.

- Introduzir **provas de avaliação de conhecimentos**, com matriz única, que simultaneamente servem de monitorização do ensino-aprendizagem, de aferição de critérios/compreensão de objectivos do programa (estudo do programa e definição do que é essencial). 7º, 8º anos , 10º 11º e 12º anos, com prioridade para o ensino secundário. Responsabilidade do grupo na definição de critérios de avaliação. Júri na correcção da prova;

- Manter **provas de avaliação da aptidão física** - bateria de *fitnessgram*, da responsabilidade do professor da turma – Outubro/Novembro e Maio;

Aferir **critérios na classificação** dos alunos - discutir e acertar critérios de atribuição de 20 valores; analisar motivos que conduzem à não aplicação em 10% dos casos das normas de avaliação. Discutir necessidade de rever normas ou práticas avaliativas;

Melhorar conferências curriculares, que neste momento são mais consistentes na fase de partilha das informações mas mais frágeis na discussão dos resultados e nos projetos de melhoria. (destacados no original) (documento GEF 27.2 – trabalho do grupo 2 da formação contínua certificada, pp.4, 5)

2 Os Microssistemas das Aulas de Educação Física como Contextos de Expressão Colaborativa e Individual

Durante este capítulo tornar-se-ão evidentes os resultados que revelam as características objetivamente identificáveis de ecologias de aula geridas por dois professores com disposições de negociação percebidas como extremadas na relação ecológica que estabelecem com os seus alunos, também esses com disposições de participação nas aulas distintas.

Será, contudo, primeiramente importante destacar a importância que o microssistema das aulas, enquanto sistema ecológico desencadeador, revelou a partir dos processos e documentos analisados. Nesses resultados, foi possível identificar que, no total dos registos efetuado, apenas 8.42% (8) se centraram no retorno ao mesmo nível a partir de elementos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento. Por esta razão, ao nível mesossistémico, os dados das práticas pedagógicas pelos professores revelam substancialmente mais influência pelas práticas desenvolvidas no âmbito do microssistema do grupo disciplinar de educação física (85.87%, 79). Quer isto dizer que os contextos das ecologias de aula apresentados serão predominantemente determinados pelas disposições e comportamentos dos seus participantes a um nível microssistémico, e pela (possibilidade de) interação mesossistémica com o trabalho do grupo disciplinar.

De modo a sumariar e sistematizar os resultados das observações das duas ecologias, foca-se a apresentação da tabela 44 que permite identificar as principais semelhanças e particularidades entre as ecologias de educação física integradoras e não integradoras, respetivamente pelos professores Integrador e Híbrido-Total. Nessa tabela, as semelhanças correspondem fundamentalmente aos elementos de articulação mesossistémica que se apresentaram favoráveis à integração do sistema social dos alunos, enquanto as particularidades focam aquilo que se atribuiu fundamentalmente à gestão pelo professor, ou seja, de ordem mais interna sem que tal signifique uma desarticulação com os elementos associados ao grupo disciplinar de educação física.

Tabela 44 - Resumo das principais semelhanças e particularidades entre as ecologias observadas

Sistema	Semelhanças	Particularidades	
		Integradora	Não Integradora
Inst.	<i>Princípios de aprendizagem:</i> - Distribuição anual das matérias; - Prevalência temporal do sistema; - Prevalência da atividade (motora) do aluno; - Elevado aproveitamento do tempo programa.		
	<i>Expressão didática e pedagógica:</i> - Situações de avaliação como situações de aprendizagem; - Diferenciação do ensino nas tarefas de aplicação/avaliação; - Entrada de pares (líderes) do grupo nas tarefas.	- Microgestão da qualidade dos grupos de trabalho; - Aplicação regular de tarefas de extensão e refinamento; - Diferenciação do ensino nas tarefas de extensão e refinamento; - Enquadramento social das tarefas de aplicação (Torneio Intraturma) no final do ano; - Avaliação final inconsistente e informal.	- Avaliação final responsabilizadora, explícita e centrada nos conteúdos e critérios; - Sobreposição de episódios de organização; - Necessidade regular de reforço da informação inicial.
	<i>Expressão curricular:</i> - Operacionalização das três áreas curriculares; - Diferentes áreas e matérias curriculares por aula e por nível; - Estabilidade de algumas matérias e opções curriculares (Voleibol, Aptidão Física).	- Maximização das possibilidades curriculares dos espaços de aula.	- Gestão das opções dos alunos e sua distribuição pelas matérias selecionadas; - Efetivação da totalidade do currículo nuclear dos Jogos Coletivos.
	<i>Responsabilização formal:</i> - Avaliação dos alunos; - Identificação do nível dos alunos nas matérias; - Imbuída no conteúdo.	- Responsabilização por feedback e predominantemente informal.	- Responsabilização por observação e avaliação com alternância de formalidade.
	<i>Participação do aluno:</i> - Congruência frequente; - Espera e deslocamento considerável na prática; - Disposições de congruência consistentes, percepções de participação positiva e de ecologias acadêmicas.	- Incongruência consistente na turma e estabilizada entre os perfis de agenda social; - Maior incongruência e mais dispersão entre perfis de agenda social na avaliação final.	- Incongruência inconsistente e dispersa pelos perfis de agenda social.
Organ.	<i>Participação do professor:</i> - Simultaneidade de episódios de organização/instrução; - Otimização de condições para potencializar o sistema de instrução; - Formação de grupos pelo professor; - Manipulação de material pelo aluno.	- Início da aula responsabilizador; - Abertura do contexto à gestão pelo aluno; - Responsabilização informal explícita.	- Ineficácia na gestão do sistema; - Desresponsabilização dos alunos.
	<i>Participação do aluno:</i> - Prevalência da congruência; - Espera considerável.	- Incongruência reduzida ou ausente e mais dispersa pelos perfis de agenda social na formação de grupos.	- Sistema de maior incongruência pelos alunos; - Incongruência inconsistente e dispersa pelos perfis de agenda social.
Gestão do Sistema Social	<i>Relação aluno-matéria:</i> - Criação de compromissos individuais e coletivos; - Promoção e efetivação do sucesso curricular de todos os alunos; - Explicitação e flexibilização do currículo e da avaliação.	- Documentação de suporte criada com propósito de partilha aos alunos; - Promoção e efetivação da excelência curricular; - Projeção plurianual do sucesso curricular e necessidades dos alunos;	- Foco comportamental e centrado no tempo da aula; - Clima “don’t sweat gym”; - Hibridismo da negociação pautado pela condescendência.
	<i>Relação aluno-aluno:</i> - Promoção da cooperação.	- Unidade de ensino final para “gozo” das aprendizagens e alcance de objetivos de final de nível.	
	<i>Relação aluno-professor:</i> - Socialização com os alunos; - Apoio aos alunos.	- Socialização nos períodos de início de aula.	- Socialização nos períodos de prática.

Foca-se então a partir daqui, de modo mais particular, as duas ecologias identificando as condições objetivas que as caracterizam em função do comportamento geral da turma e por perfil de alunos no respeitante à sua agenda social, para se poder compreender o alcance e a interação com o perfil anteriormente traçado para o grupo disciplinar de educação física. Deve-se apenas adiantar que serão recorrentes as ilustrações qualitativas a partir das notas de campo retiradas a partir do protocolo de observação utilizado (cf. anexo V), pelo que essas notas decorrem dos registos de observação das ecologias observadas disponíveis no anexo Y.

2.1 O Envolvimento Integrador da Agenda Social dos Alunos

Para se compreender devidamente a ecologia das aulas de educação física como um ambiente integrador da agenda social dos alunos, há que fazer a devida caracterização específica do professor analisado como representativo de tal perfil de negociação. Assim, o professor Integ. foi o selecionado, recordando que assumia ainda a função de Coordenador do grupo disciplinar em que se inseria, sendo ainda um professor experiente relativamente ao momento no seu percurso profissional global e com uma experiência contextual intermédia no seio do coletivo docente de educação física. Do ponto de vista pedagógico, a tabela 45 esclarece que este professor aprecia a sua gestão do sistema social dos alunos de uma forma bastante elevada e positiva tanto pela manutenção de bons comportamentos de disciplina (5.2) como pela promoção de um clima de aula favorável a boas atitudes para a aprendizagem (5.1). Do ponto de vista da negociação, o professor Integ. revelou-se totalmente orientado para a integração do sistema social dos alunos quando esses possam expressar vetores secundários comprometedores da aprendizagem, principalmente por via da promoção do clima (50%; 4), mas também pela gestão das tarefas (25%; 2) e por uma gestão preventiva (25%; 2). Nas respostas às situações apresentadas, este professor não contemplou a possibilidade de contextos recorrentes para a sua intervenção, sendo essa mais orientada para as regras da aula, seguindo um modo único mas com continuidade em diferentes momentos.

Tabela 45 - Especificação das disposições de negociação do professor integrador

Dimensão	Subdimensão	Categoria	Indicador
Gestão do SS	Disciplina		5.2
	Clima		5.1
Disposições específicas de negociação	Condescendência		0
	Imposição		0
		Gestão da tarefa	2
	Integração	Promove clima	4
		Gestão preventiva	2
Contexto de intervenção	Ato recorrente		0
	Ato isolado		4
Foco de Intervenção	Segurança		0
	Matéria		1
	Objetivo		0
	Regras		2
Diversidade de Estratégias	Modo alternativo		0
	Modo único		1
Continuidade das estratégias			1

Articulando com os resultados coletivos (cf. tabelas 35 e 37), este professor enquadra-se fundamentalmente na tendência pedagógica de integração do sistema social perfilhada pelo grupo, com base em todas as estratégias que emergiram nas respostas dos professores às diferentes situações de tensão entre a agenda do professor e a dos alunos.

2.1.1 Contexto da Aula de Educação Física Integradora

Para caraterizar o contexto da aula de educação física recorre-se primeiramente à caraterização demográfica, curricular e pedagógica da turma para então se caraterizarem os sistemas de tarefas que enformavam a ecologia observada.

2.1.1.1 Da Heterogeneidade dos Alunos à Negociação do Compromisso com o Seu Sucesso

Começa-se por referir que a turma analisada pertencia ao 10º ano de escolaridade, do curso de Ciências, com 23 alunos, cuja média de idades se situava nos 15 anos de idade, e com uma ligeira maioria de rapazes (56.6%; 13). Importa ainda recuperar que, de acordo com a análise e aprendizagem do grupo, as turmas de 10º ano eram definidas como anos críticos para o desenvolvimento curricular devido à quebra na articulação vertical operacionalizada pelo grupo decorrente da integração de novos alunos na escola para o início do Ensino Secundário. Paralelamente, no sentido do que os programas nacionais projetam, e na lógica do desenvolvimento

curricular pelo coletivo (documentos GEF 8 e GEF 9), o 10º ano, enquanto “início do ensino secundário é um ano de revisões e consolidação das competências adquiridas no 3º Ciclo e, eventualmente de recuperação de algumas que não foram conseguidas nesse ciclo de escolaridade” (documento GEF 9, Orientações Programáticas do 10º ano, p.1) cujo “propósito colectivo é garantir a todos os alunos as condições de sucesso, trabalhando de forma diferenciada de acordo com necessidades e possibilidades dos alunos e permitir um bom percurso de desenvolvimento ao nível do 11º ano (**Plano de Turma**) (destacado no original)” (*idem*) e posteriormente no 12º ano através do regime de opções. Para o ano letivo em que decorreu a observação, a apreciação coletiva do grupo resumia-se da seguinte forma (figura 23), de acordo com o balanço realizado no primeiro período:

	ÁREAS FORTES	ÁREAS FRACAS
10º ANO	<ul style="list-style-type: none">• Voleibol, Ginástica Solo,• Cooperação e entreajuda	<ul style="list-style-type: none">• Autonomia• Patinagem e Jogos Desportivos Coletivos• Ginástica de aparelhos• Dança – alunos novos na escola• Aptidão Física – Força dos membros superiores e flexibilidade

Figura 23 - Avaliação do grupo sobre os alunos do 10º ano (*in* documento GEF 1 - balanço das avaliações em educação física do primeiro período, p. 5)

Neste contexto ecológico, o professor proporcionava um importante objeto de socialização que era partilhado com os alunos e que servia de referência comum para o trabalho a desenvolver e objetivos a alcançar até ao final do ano letivo em curso. Esse objeto reporta-se à grelha de avaliação inicial composta por duas partes (figura 24). Na primeira parte, o professor identificava, para cada área e matéria curricular de educação física¹¹⁰ articulada com as Orientações Programáticas para o 10º ano (documento GEF 9), os níveis diagnosticados, destacados segundo um código de cores em que: verde, correspondia às matérias dentro ou acima dos compromissos coletivos combinados em sede de grupo disciplinar de educação física e apresentados no projeto de educação física (documento GEF 8) e protocolo de avaliação (documento GEF 11); amarelo correspondia às possíveis dificuldades para o respetivo ano letivo em curso; e vermelho, para as matérias que apresentavam maior dificuldade de consecução de nível por parte dos alunos. Outra característica desta grelha é o uso de níveis intermédios (e.g. QE – Quase Elementar; I+ - Introdutório concluído e consolidado) no diagnóstico para proporcionar aos alunos uma indicação da distância a que se situavam da conclusão do nível que estavam a trabalhar. Numa segunda página, o professor apresentava aos alunos as suas “apostas” prognósticas para o final do ano, também com código de cores em que: verde, representava uma matéria de maior facilidade de consecução do objetivo identificado e portanto de pouco tempo dedicado; amarelo uma matéria

¹¹⁰ À altura do final da avaliação inicial o professor não tinha desenvolvido avaliação sobre a área dos Conhecimentos, razão pela qual essa estará em falta nos registos de avaliação dos alunos.

com necessidade de forte investimento nesse ano; e vermelho, uma matéria que teria de ser tratada a longo prazo e com bastante volume. Nesta grelha não havia contudo a tradução dos níveis dos alunos nos respetivos patamares de classificação, tendo sido este dado acrescentado os dados apresentados para facilitar a análise e interpretação.

Partindo do diagnóstico, das “apostas” do professor e do compromisso combinado com os alunos no documento partilhado constava o nível diagnóstico e o prognóstico o que proporcionava ao aluno uma dimensão objetiva e realista das suas necessidades de trabalho, e possibilidades de sucesso. Este dado amplia a expressão da possibilidade de múltiplos percursos e perfis de sucesso curricular como mecanismo por excelência de integração do sistema social dos alunos, pegando por exemplo nos alunos número 13 e número 24 (ambos Híbridos Académicos-Sociais). Esses alunos apresentam o mesmo patamar classificativo tanto para o diagnóstico como para o prognóstico, mas o seu perfil curricular é bem diferente pois o aluno 24 já tem dois níveis E conquistados projetando-se, com maiores ou menores necessidades de trabalho, alcançar E a todas as matérias apresentadas, enquanto o aluno 13 não tem qualquer nível E, sendo o seu diagnóstico mais elevado Quase Elementar na Ginástica de Aparelhos e prevendo-se maiores necessidades de trabalho para alcançar os quatro E propostos.

Apresentação dos Resultados

Perfil	Al.	Patamar	Atividades Físicas							Aptidão Física		
		Classificação	JDC		Ginástica		Dança	Patin.	Raça			
		Diagnóstico	Vol.	Basq.	Solo	Apar.			Badm.			
		Prognóstico					Flex. (sup.)	Apt. Aer.		Força		
H-AcS	8	10 a 14	QE	E	I+	QE	NI	I	I+	S	S	S
		18 a 20	E	E	E	E	E	E	E	S	S	S
	10 ^a	18 a 20	E	QE	E	E	E	QE	QE	S	S	S
		18 a 20	E	E	E	E	E	E	E	S	S	S
	13 ^b	10 a 14	I	I	I	QE	I	I	I	S	S	S
		18-20	I	I	E	E	E	E	I	S	S	S
	24 ^a	10 a 14	QE	I+	E	E	QE	QE	QE	S	S	S
		18-20	E	E	E	E	E	E	E	S	S	S
	26 ^b	<7	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	N	S	S
		10 a 14	I	I	I	I	E	I	I	N	S	S
Mod. Ac.	6 ^a	8 a 9	I	I	I	NI	NI	NI	I	S	S	S
		18 a 20	E	I	I	I	E	I	I	S	S	S
	14 ^a	<7	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	S	S	N
		10 a 14	I	I	I	I	E	I	I	S	S	N
Ac.	1	15 a 17	I	I	E	QE	E	I	NI	N	S	S
		18 a 20	I	I	E	E	E	E	I	N	S	S
	2	<7	I	I	NI	NI	NI	NI	NI	S	S	N
		15 a 17	E	I	I	I	E	I	I	S	S	N
	3	8 a 9	I+	I+	I	I+	NI	NI	I+	S	S	S
		18 a 20	E	E	I	I	E	I	E	S	S	S
	5	8 a 9	I	I	I	I	I	I	I+	S	S	S
		18 a 20	E	I	I	E	E	I	E	S	S	S
	7	<7	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	S	S	N
		10 a 14	I	I	I	I	E	I	I	S	S	N
	11 ^a	<7	I+	I	NI	NI	NI	NI	I	S	S	N
		18 a 20	E	I	I	I	E	I	E	S	S	N
	12 ^b	8 a 9	NI	I	E	NI	I	NI	I	S	S	S
		15 a 17	I	I	E	I	E	E	I	S	S	S
	15	18 a 20	E	E	QE	E	E	I+	E	S	S	S
		18 a 20	E	E	E	E	E	E	E	S	S	S
	17	8 a 9	I	I+	I	I	NI	NI	NI	S	S	S
		18 a 20	E	E	I	E	E	I	E	S	S	S
	19	<7	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	S	S	S
		15 a 17	I	I	I	I	I	I	I	S	S	S
	20 ^a	8 a 9	QE	QE	I	QE	NI	NI	I+	S	S	S
		18 a 20	E	E	E	E	E	I	E	S	S	S
	21	<7	NI	NI	E	NI	I	NI	NI	N	S	S
		15 a 17	I	I	E	I	E	I	I	N	S	S
	22	<7	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	S	S	N
		10 a 14	I	I	I	I	E	I	I	S	S	N
	23 ^b	15 a 17	E	QE	QE	I	QE	I	E	S	S	S
		18 a 20	E	E	E	I	E	E	E	S	S	S
	25	15 a 17	E	QE	QE	E	QE	I+	QE	S	S	S
		18 a 20	E	E	E	E	E	E	E	S	S	S
	27	15 a 17	QE	E	I+	QE	NI	NI	QE	N	S	S
		18 a 20	E	E	E	E	E	I	E	N	S	S

Legenda: Patamares de Classificação: < 7 = < 3I ou 3E e/ou Inaptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 8-9 = 3I ou 3E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 10-14 = 4I e 1E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 15-17 = 4I e 2E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 18-20 = 4I e 3E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física.

a) Alunos efetivos; b) Alunos suplentes

Figura 24 - Compilação da organização dos dados da avaliação inicial pelo professor integrador

Tal como se pode constatar pela organização da grelha de avaliação inicial, apesar da falta de alguns elementos curriculares como a área dos Conhecimentos e a subárea das Atividades de Exploração da Natureza em que a Orientação era um compromisso coletivo para os alunos do 10º ano (documento GEF 9), a turma observada deste professor apresentava alunos em todos os patamares de classificação o que converge com a heterogeneidade característica deste ano de escolaridade, confirmada em conferência curricular do 10º ano (documento GEF 24), como ano-chave para o desenvolvimento curricular e que cria constrangimentos relevantes para a gestão da ecologia da aula. Adicionalmente, pode-se constatar que a proposta do professor apontava para ficar sem qualquer aluno em condição de insucesso (patamares inferiores a 10-14 valores), sem no entanto deixar de considerar as possibilidades de vários alunos alcançarem patamares de excelência (18-20 valores) e uma expectativa de evolução classificativa para todos, na lógica do compromisso de grupo para este ano de escolaridade (documento GEF8 – projeto de educação física).

Ao destacar esses resultados por área e matéria curricular (tabelas 46 e 47), pode-se constatar que nunca se projeta a não consecução do nível Introdutório nas Atividades Físicas e Apto nos Conhecimentos, ou seja a manutenção de uma condição de Não Introdutório/Não Apto, e que são raros os casos de matérias em que não se projeta qualquer tipo de evolução nas Atividades Físicas embora tal seja a norma para a Aptidão Física. Especificamente, para a área das Atividades Físicas (tabela 46), os dados vão no sentido do que o grupo tinha definido (documento GEF 11 – projeto de educação física, documento GEF 9 – orientações programáticas para o 10º ano), como por exemplo os dois jogos mais focados apresentavam características distintas projetando-se o mínimo do nível Introdução para ambos, embora destacando a maior expectativa sobre o Voleibol, ou a projeção da maioria de níveis Introdução em qualquer das Ginásticas. Estes compromissos eram complementados, ou até ampliados, pelas maiores apostas na Dança que apontava para a quase totalidade da turma alcançar o nível Elementar, nas Raquetes por colocar a maioria dos alunos no nível Elementar, e na Ginástica de Aparelhos pela quantidade de alunos em condição de Não Introdutório e pela quantidade de alunos que se previa concluir o nível Elementar.

Tabela 46 - Comparação de níveis diagnosticados e prognosticados nas matérias curriculares da área das Atividades Físicas e Desportivas programadas pelo professor integrador

Dimensão de Sucesso		Atividades Físicas						
		n (%)						
		Jogos desp. col.		Ginástica		Dança	Patin.	Raq. Badm.
		Vol.	Basq.	Solo	Apar.			
Diagnóstica	NI	7 (30.4)	4 (17.4)	7 (30.4)	10 (43.5)	13 (56.5)	14 (60.9)	8 (34.8)
	I	6 (26.1)	9 (39.1)	6 (26.1)	3 (13.0)	4 (17.4)	5 (21.7)	5 (21.7)
	I+	2 (8.7)	3 (13.0)	2 (8.7)	1 (4.3)	0 (0.0)	2 (8.7)	4 (17.4)
	QE	4 (17.4)	4 (17.4)	3 (13.0)	5 (21.7)	3 (13.0)	2 (8.7)	4 (17.4)
	E	4 (17.4)	3 (13.0)	5 (21.7)	4 (17.4)	3 (13.0)	0 (0.0)	2 (8.7)
Prognóstica	I	9 (39.1)	13 (56.5)	12 (52.2)	12 (52.2)	1 (4.3)	14 (60.9)	11 (47.8)
	E	14 (60.9)	10 (43.5)	11 (47.8)	11 (47.8)	22 (95.7)	9 (39.1)	12 (52.2)

Já no caso das áreas de Aptidão Física e Conhecimentos (tabela 47) a situação não é muito diferente relativamente à expectativa de sucesso, embora se perspetivem menos dificuldades na gestão da progressão dos alunos por não se assumir qualquer tipo de evolução nas capacidades avaliadas da Aptidão Física e por não se saber o nível inicial dos alunos na área dos Conhecimentos. Parte desta menor expectativa de evolução para a Aptidão Física (comparativamente àquilo que se encontrou na área das Atividades Físicas Desportivas) pode ser esclarecida à luz da orientação do coletivo que diz que “Devemos considerar prioridade o desenvolvimento das CM em que os alunos se encontram fora da Zona Saudável e que são condição de Sucesso de acordo com as normas definidas para o 10º ano.” (documento GEF 8 – projeto de educação física, p.16) articulada com os critérios que previam um cumprimento mais reduzido dos objetivos programáticos (GEF 11 – protocolo de avaliação) no sentido de um retrocesso assumido coletivamente pela heterogeneidade que caracterizava o 10º ano.

Tabela 47 - Comparação de níveis diagnosticados e prognosticados nas matérias curriculares das áreas dos Conhecimentos e da Aptidão Física programadas pelo professor integrador

Dimensão de Sucesso		Aptidão Física			Conhecimentos
		Flexibilidade (superior)	Aptidão Aeróbia	Força	
Diagnóstica	N.A.	4 (17.4)	0 (0.0)	3 (13.0)	Não realizada
	A.	19 (82.6)	23 (100)	20 (87.0)	
Prognóstica	N.A.	4 (17.4)	0 (0.0)	3 (13.0)	0 (0.0)
	A.	19 (82.6)	23 (100)	20 (87.0)	23 (100)

Ao discriminar os níveis dos alunos por perfil de agenda social e pelo total da turma (tabela 48), encontra-se uma tendência no diagnóstico que revela que os alunos com uma orientação híbrida apresentavam o seu perfil de sucesso mais resolvido e que os alunos com uma orientação académica convergiam com a generalidade da turma por se apresentarem no polo oposto, ou seja com maiores dificuldades de consecução do sucesso pois grande parte situava-se no patamar de classificação inferior a sete valores. Caso se agreguem todos os alunos em condição de insucesso no início do ano (entenda-se com classificação inferior a 10 valores), obtém-se um total de 15 alunos o que representa 65.22% de negativas o que é um valor claramente desafiante. No entanto, do ponto de vista do prognóstico, esta diversidade e insucesso diminuem drasticamente pois o professor propunha que a generalidade dos alunos subisse dois patamares de classificação com uma previsão de 65.2% (15) dos alunos em condição de excelência (patamar 18-20 valores) e que nenhum se apresentasse em condição de insucesso.

Tabela 48 - Especificação dos níveis de classificação diagnosticados e prognosticados por classe de agenda social e para a turma do professor integrador

Nível de Análise	Categoria (n)	Patamar de Classificação <i>Moda; n; %</i>		
		Diagnóstico	Prognóstico	Variação
Perfil de agenda social	Hib.-Ac.Soc. (5)	10-14; 3; 60.0	18-20; 4; 80.0	2 patamares; 4; 80.0
	Mod. Ac. (2)	<10; 2; 100.0	>10; 2; 100.0	2 e 3 patamares; 1; 50.0
	Ac. (16)	<7; 6; 40	18-20; 10; 66.7	3 patamares; 7; 46.7
Total Turma (23)		<7; 9; 39.1	18-20; 15; 65.2	2 patamares; 9; 39.1

Esta especificação de níveis e patamares permite traçar o ponto de partida para se compreender o nível de complexidade ecológica da gestão das aulas desta turma pois, para garantir as expectativas traçadas coletivamente e individualmente, avizinha-se a necessidade de gerir diferentes tipos de atividades e de níveis em simultâneo que precisam de se suportar em fortes sistemas de tarefas de instrução e de organização sem que isso comprometa o sistema social dos alunos. Esta questão pode de algum modo ser confirmada antecipadamente ao constatar-se na tabela 49 que os alunos desta turma percebem uma participação bastante positiva pela turma, sendo que a opinião menos favorável, embora não necessariamente fraca, surge entre os alunos de orientação híbrida. Quer isto dizer que os alunos desta turma partilham coletivamente da opinião de que, tanto eles como o seu núcleo de pares se encontravam satisfeitos com as aulas do seu professor, cooperavam ativamente com as atividades propostas e que as suas aulas denotavam fundamentalmente uma conceção académica de educação física. Em suma, pela percepção dos alunos, sugere-se a existência de condições para desenvolverem o seu sistema social sem um sacrifício das suas aprendizagens, ou seja percebem-se a existência de um clima integrador de negociação.

Tabela 49 - Percepções coletivas e por classe de agenda social sobre a ecologia das aulas pelo professor integrador

Nível de Análise	Categoria (n)	Percepção de Participação da Turma	Percepção de Conceção das Aulas
		<i>Média (DP)</i>	<i>Moda; n; %</i>
Perfil de agenda social	Hib.-Ac.Soc. (5)	4.87 (0.25)	Acad; 4; 80.0
	Mod. Ac. (2)	5.25 (0.35)	Bio e Acad; 1; 50.0
	Ac. (16)	5.18 (0.39)	Acad; 9; 56.3
Total Turma (23)		5.12 (0.37)	Acad; 14; 60.9

2.1.1.2 Articulação Integradora dos Sistemas de Tarefas

Para que as ideias e percepções dos alunos sejam mais claras e objetivas é necessário então analisar os dados das observações das aulas para caracterizar os diferentes sistemas de tarefas e a forma como interagem ao nível micro e mesossistémico na definição de uma ecologia integradora de

educação física. Deste modo, deve-se começar por detalhar que as quatro aulas observadas percorreram dois - G1 e G2 - dos quatro espaços definidos no sistema de rotação de instalações (documento GEF 18), e que ambos os espaços revelavam uma maior disponibilidade para tratar matérias coletivas e de raquetes. Nos espaços das aulas observadas havia ainda a possibilidade de desenvolver qualquer das matérias da Aptidão Física e presença de aparelhagens áudio para as matérias de Dança. Num desses espaços, o mais pequeno e restrito, encontrava-se ainda alocado um conjunto de material de Ginástica de Solo e de Aparelhos e associava-se o subespaço de Ténis de Mesa que implicava a deslocação do professor e uma inevitável perda de controlo sobre parte da turma pois uma das opções implicitamente percebidas no coletivo era a dispersão da turma pelos espaços para potenciar processos de diferenciação curricular. Este aspeto representa assim a necessidade do “estudo individual de cada um de nós para dar melhores aulas com os espaços” (entrevista ao Coordenador, p.13) no sentido de os professores potenciarem e rentabilizarem o “uso curricular e pedagógico” dos espaços e a importância da microgestão de tarefas na ou para a aula, antecipando oportunidades de trocas e encaixes de alunos em subespaços livres dentro da lógica coletiva de agrupamento de espaços e subespaços:

Outra coisa é outra decisão que é associar espaços e se utilizas os espaços de maneira a tornar a unidade da rotação mais polivalente (...) Uma lógica que é tu estás no G3 tens direito ao espaço da patinagem e o do G2 que gostava de fazer patinagem também foi falar contigo. (entrevista ao Coordenador, p.48-49)

Este tipo de exemplos foi inclusivamente verificado em duas das quatro aulas observadas deste professor em que um grupo de alunos críticos era enviado para a patinagem para poder trabalhar as suas dificuldades.

Na tabela 50 pode-se começar por encontrar a expressão temporal dos sistemas de tarefas de instrução e de organização, salientando que a referência programática para as aulas de educação física, à altura da condução do estudo, para o Ensino Secundário eram 90 minutos (5400 segundos). Nessa tabela, o primeiro dado a salientar é o elevado aproveitamento do tempo programa, ou seja, dos 5400 segundos dedicados à aula o professor conseguiu aproveitar, em média, ao longo das quatro aulas analisadas 96.63% (5218 segundos) como tempo útil. Desse tempo útil, em média, 76.94% (4017.75 segundos) eram dedicados às tarefas de instrução, 21.10% (1100.25 segundos) eram dedicados à organização, e 1.96% (100 segundos) eram dedicados a outros tipos de tarefas.

Tabela 50 - Volume temporal dos sistemas de tarefas da ecologia de aula pelo professor integrador

Dimensão Temporal (seg)		Média	DP
Tempo Útil	Absoluto	5218.00	184.98
	Relativo ^a	96.63	3.43
Instrução	Absoluto	4017.75	277.46
	Relativo ^b	76.94	2.89
Organização	Absoluto	1100.25	182.55
	Relativo ^b	21.10	3.67
Outros	Absoluto	100.00	133.10
	Relativo ^b	1.96	2.62
Nota: a) Com referência ao tempo programa; b) Com referência ao tempo útil			

Portanto, em linha com a visão partilhada pelo grupo disciplinar, encontra-se claramente um foco no sistema diretamente relacionado com a aprendizagem dos alunos suportado pelo aproveitamento do tempo dedicado à aula. Este foco pode ser especificado quando se observa na tabela 51 que, do tempo dedicado à instrução, a maior parte se centrava na prática (90.50%; 3638.00 segundos), ou seja, na atividade dos alunos, e que o restante tempo se diluía entre a informação (4.87%; 197.50 segundos) e a avaliação final das atividades dos alunos (4.63%; 182.25 segundos).

Tabela 51 - Expressão temporal do sistema de tarefas de instrução na ecologia de aula pelo professor integrador

Dimensão Temporal do Sistema de Instrução (seg)		Média	DP
Informação	Absoluto	197.50	164.99
	Relativo	4.87	3.88
Prática	Absoluto	3638.00	299.97
	Relativo	90.50	2.51
Avaliação	Absoluto	182.25	136.92
	Relativo	4.63	3.54

O sistema de instrução deve ainda ser caracterizado com referência aos conteúdos curriculares abordados, onde se podem constatar padrões que se cruzam com as características curriculares da turma. Mais concretamente, com base na tabela 52 foi possível observar que a área das Atividades Físicas esteve presente nas quatro aulas observadas, correndo a quase totalidade da grelha de matérias avaliadas inicialmente, embora com um foco mais evidente sobre os Jogos Desportivos Coletivos de Voleibol e Basquetebol. No entanto, a Ginástica, especificamente a de Solo, e as Danças, nomeadamente as Sociais, foram as segundas subáreas/matérias mais presentes. A área da Aptidão Física foi também explicitamente trabalhada em quase todas as aulas, com especial destaque para a Força e para a Aptidão Aeróbia, e a área dos Conhecimentos foi trabalhada de um modo claro em duas das aulas observadas focando numa os conteúdos de Arbitragem e, noutra, os de Desenvolvimento da Aptidão Física. Todavia, deve-se esclarecer que os conteúdos da área de Conhecimentos apareceram nalguns episódios não em relação ao seu tratamento imediato na aula

mas sim no acompanhamento pelo professor de trabalhos de grupo, solicitando aos alunos um tempo de reunião após o final da aula para os ajudar:

No seguimento da aula anteriormente filmada, professor pergunta que alunos falarão com ele no final da aula sobre os trabalhos de grupo, e vários alunos levantam o braço para combinar com o professor e fica combinado com os que pediram para se encontrarem no fim da aula. (notas de campo aula integradora 4, episódio 1 – início da aula)

Assim sendo, pode-se afirmar que tanto a diversidade de matérias como a focalização curricular enunciadas se articulam com as prioridades encontradas e com as propostas combinadas entre professor e turma.

Tabela 52 - Presença absoluta e relativa das áreas, subáreas e matérias curriculares na ecologia da aula pelo professor integrador

Área Curricular	Subárea	Matéria	Frequência de Observação n (%)
Atividades Físicas Desportivas	Jogos Desportivos Coletivos	Voleibol	4 (100)
		Basquetebol	4 (100)
	Ginástica	Solo	3 (75)
	Dança	Danças Sociais	3 (75)
	Raquetes	Badmínton	1 (25)
	Patinagem		2 (50)
Aptidão Física	Força		3 (75)
	Aptidão Aeróbia		3 (75)
	Flexibilidade		1 (25)
Conhecimentos	Desenvolvimento das capacidades físicas		1 (25)
	Regras e Arbitragem das matérias		1 (25)

Esta distribuição e focalização curricular encontradas nas observações de aulas convergem ainda a um nível mesossistémico de interação com o grupo disciplinar espelhando elementos evidenciados nos padrões didáticos e pedagógicos do grupo e nas suas orientações coletivas de desenvolvimento curricular colaborativo plasmadas nos documentos GEF 8, GEF 9, e GEF 11. Por outro lado, os resultados dos alunos e o programa curricular desenvolvido serviram para os processos de partilha e produção de conhecimento e de desenvolvimento curricular colaborativo do ano letivo em curso, nomeadamente no respeitante à produção do GEF 1, articulado com os momentos de Conferência Curricular de que é exemplo o documento GEF24 e que também foram observados no final do ano letivo (observação grupo 10).

Todavia, também se podem constatar pontos de articulação menos positiva entre esta ecologia da aula e o grupo disciplinar que induzem elementos de estreitamento do currículo. Um primeiro elemento revela-se ao nível do diagnóstico realizado pelo grupo disciplinar sobre o trabalho desenvolvido com estes alunos no ano anterior, quando se encontravam no 9º ano:

(...) verifica-se um estreitamento do currículo, no número de matérias trabalhadas e níveis de competência leccionados, pois muito cedo os professores planeiam as suas aulas de modo a garantir o sucesso aos alunos (especialmente aos mais fracos) o que condiciona por vezes a evolução dos alunos com mais aptidões (Ata do GEF de 28 de Junho de 2012 – observação grupo 0, ponto 1 – Perfil dos alunos à saída 3º Ciclo)

Concomitantemente, alguns compromissos coletivos podem também induzir a este estreitamento, tal como se encontra por exemplo no documento de orientações específicas de desenvolvimento curricular com os alunos do 10º ano:

Considerámo-lo desejável para permitir que os alunos sejam bem sucedidos nos 11º e 12º anos, que:

- Se trabalhe de forma consistente (garantindo pelo menos o nível I) **em dois Jogos Desportivos Coletivos**, com características distintas;
 - Se aposte na concretização de objectivos do nível I ou E (alunos que já têm o I no início do ano), pelo menos numa **Ginástica**,
 - todos os alunos no final do 10º ano saibam **Patinar** (nível I, ainda que com pouca qualidade)
 - na Dança, aprendam pelo menos quatro coreografias do Nível Introdução;
 - (...)
 - garantir pelo menos o nível I no **Badminton**
 - promover pelo menos uma sessão de **Orientação** na escola ou fora da escola (destacado no original)
- (documento GEF 9 – programa específico do 10º ano, pp. 1, 2)

Embora a intenção se dirija ao sucesso dos alunos a longo prazo, no mesmo documento, é paralelamente assumida a preocupação de um trabalho centrado numa maior diversidade de matérias:

De acordo com as possibilidades dos alunos e da turma, deve tentar-se o aperfeiçoamento dos alunos no maior número possível de matérias, mas garantindo o ecletismo no desenvolvimento das competências (seleccionar matérias de áreas diferentes) e pensando no futuro dos alunos como alunos em regime de opções no 11º e 12º anos. (documento GEF 9, p. 2)

Estes dois aspetos, parecendo contraditórios, representam questões de desenvolvimento curricular colaborativo que o grupo procura gerir e resolver no sentido de atribuir prioridades ao planeamento coletivo ao mesmo tempo que sente a necessidade de salientar a flexibilidade e adequação à turma dos princípios gerais de ecletismo.

Tal influência do trabalho colaborativo pode estar na base de problemas partilhados por outros professores, atendendo à indicação da necessidade desta “estratégia” por HP2 numa das reuniões de final de ano durante a conferência curricular do 10º ano: “Dando-se conta da ausência de professora substituta de Ess. Int. 1, avança-se para o 10º 7 de Ess. Imp. 3. No entanto HP2 interrompe, antes do início, para partilhar que teve necessidade de efetuar “estreitamento do currículo” indicando em que matérias.” (observação grupo 10, episódio 1.13).

Um último elemento dirige-se para as características dos espaços que condicionam a sua polivalência e cuja renovação não tinha acontecido até à altura do estudo, i.e., a distribuição curricular evidenciada nas aulas surge como um reflexo das condições que o coletivo procurava gerir e ultrapassar, por exemplo pela associação de espaços ou pela alocação de alguns aparelhos portáteis para ampliar as possibilidades de trabalho diferenciado, ficando sempre algumas fora do seu controlo.

Estes elementos menos positivos de interação mesossistémica relacionam-se assim com algumas características curriculares do sistema de instrução do professor Integ., em que por exemplo se encontraram apenas dois dos quatro desportos coletivos nucleares, embora os espaços permitissem a realização de todo o currículo combinado pelo grupo; a ausência de qualquer matéria de Atletismo nas aulas observadas; ou uma focalização no Badmínton como matéria representativa das Raquetes apesar de haver possibilidade para desenvolver também o Ténis de Mesa.

No que respeita ao sistema de tarefas de organização, a tabela 53 esclarece que este professor dedicou a maior fatia de tempo a tarefas de transição (34.94%; 373.75 segundos), ou de início de aula (35.00%; 382.00 segundos). Relativamente ao início da aula, constatou-se que esse momento era normalmente marcado por: conversas com os alunos sobre assuntos da turma noutras disciplinas; sobre questões individuais de alguns alunos, aproveitando inclusivamente para alguns momentos de socialização; sobre atividades de escola relativas à valorização das conquistas das equipas de Desporto Escolar em que os alunos desta turma estivessem envolvidos; ou sobre o seu percurso na educação física do ano letivo em curso responsabilizando os alunos pelo seu trabalho e sucesso, relembrando critérios, e antecipando situações da aula ou de aulas seguintes:

Em seguida, pede ajuda a uma aluna próxima de si para o ajudar a ler os grupos na sua folha de planeamento, em que explicita que um dos grupos irá para a patinagem durante 10 minutos a seguir à Dança. Este grupo enquadra os alunos mais críticos relativamente aos objetivos finais de ano. O professor destaca um dos alunos deste grupo, informando-o que não precisa de estar ali desde que evite andar com os patins “estilo trotinete” [citando as palavras do professor]. O professor acrescenta informação ao aluno explicitando que “assim é 0! Não é I, é 0!” [citando as palavras do professor]. Finaliza dizendo-lhe que de resto faz tudo mas que assim não pode andar. (...) O professor pergunta se há notas que precise de saber. (...) Perante a perspetiva de várias negativas [a matemática], o professor pergunta “o que é que vão fazer?” [citando as palavras do professor] Os alunos referem algo que não se percebe bem e o professor continua perguntando se já corrigiram o teste, sendo confirmado pelos alunos. (notas de campo aula integradora 1, episódio 1 - Início de aula)

O professor, após responsabilizar os alunos atrasados, começa por “pedir um favor” [citando as palavras do professor] aos alunos no sentido de facilitarem a gestão da aula por se encontrar particularmente cansado. (...) Esclarece a organização geral da aula, indicando ao grupo de alunos críticos para ir para Patinagem, esclarecendo que serão apenas 10 minutos. Esclarece que na semana seguinte irá “formalmente” [citando as palavras do professor] fazer avaliação a tudo o que conseguir. Os alunos procuram esclarecer o sentido de “formal” e o professor responde. (...) Sobre a Ginástica, que também será abordada, professor relembra critério de E – construir sequência -, pedindo o nome a estes alunos e aos que querem alcançar mais que I num papel, pedindo ainda o nome dos alunos que só querem fazer I. Os alunos de E e I+ esclarecem com o professor o que se pede na sequência e o que é avaliado. (notas de campo aula integradora 2, episódio 1 - Início de aula)

O professor prossegue para um quarto ponto, interrompendo para chamar junto de si uma aluna (Moderadamente Académica) para lhe dizer parabéns ao ouvido, começando de seguida a cantar os parabéns à aluna, juntando-se de imediato a turma a bater palmas enquanto o professor bate os pés. Após este momento, o professor segue com o ponto, expressando a expectativa de que a turma tenha dado os parabéns às colegas, que integram a equipa de Voleibol do DE, por terem conquistado durante o fim-de-semana a primeira posição na

fase regional e alguns colegas batem palmas. O professor mantém-se nesse registo passando a duas dessas colegas que foram eleitas as MVP da final e verifica-se outra salva de palmas. (notas de campo aula integradora 3, episódio 1 - Início de aula)

Já as tarefas de transição, consumindo 34.93% (373.75 segundos) do tempo de organização, decorriam prioritariamente dos momentos de formação de grupos (15.15%; 163.00 segundos) e da manipulação de material com uma percentagem de tempo semelhante (14.91%; 181.50 segundos). Por sua vez, estes momentos de organização sucediam ou emparelhavam frequentemente com os períodos de informação sobre as tarefas. Deste modo, verificaram-se, não raras vezes, simultaneidades e multidimensionalidades sistémicas de instrução e de organização, ou de organização e de gestão do sistema social dos alunos.

Tabela 53 - Expressão temporal do sistema de tarefas de organização na ecologia de aula pelo professor integrador

Dimensão Temporal do Sistema de Organização		Média	DP
Chamada	Absoluto	0.00	0.00
	Relativo	0.00	0.00
Início de aula	Absoluto	382.00	88.14
	Relativo	35.00	7.18
Formação de grupos	Absoluto	163.00	73.81
	Relativo	15.15	7.07
Manipulação de material	Absoluto	181.50	198.73
	Relativo	14.91	14.76
Transição	Absoluto	373.75	91.01
	Relativo	34.93	10.20

Deve-se ainda salientar que a semelhança de volume entre as tarefas de transição e as de início de aula exprime características pedagógicas integradoras pela gestão da multidimensionalidade da aula e da heterogeneidade de resultados e de personalidades dos alunos. Os dados contextuais do sistema de organização evidenciam o cuidado especial com o início da aula como momento para captar e conseguir o envolvimento dos alunos não só numa perspetiva microtemporal da aula mas também, e fundamentalmente, a uma escala mesotemporal pela explicitação da articulação das aulas ao longo das unidades. Inclusivamente, até a escala macrotemporal era evidente pela constante referência ao sucesso dos alunos que se confirmaria no final do ano letivo, articulando-se intimamente esta escala com as orientações coletivas de desenvolvimento curricular colaborativo. Por sua vez, o volume dos momentos de transição reflete a gestão permanente dos alunos que eram alternados em matérias, posições ou tarefas consoante as necessidades e prioridades macro, meso ou microtemporais.

Finalmente, na categoria de outros episódios (tabela 54), nunca se evidenciaram episódios de aquecimento ou de controlo da disciplina, havendo apenas uma expressão temporal bastante reduzida da categoria outros.

Tabela 54 - Expressão temporal da categoria de "outros" episódios na ecologia de aula pelo professor integrador

Dimensão Temporal de Outros		Média	DP
Aquecimento	Absoluto	0.00	0.00
	Relativo	0.00	0.00
Outros ^a	Absoluto	133.33	141.10
	Relativo	100.00	0.00
Controlo da Disciplina	Absoluto	0.00	0.00
	Relativo	0.00	0.00
Nota: a) A categoria “outros” aconteceu em três das quatro aulas e como tal os valores de média e desvio-padrão reportam-se a essas três aulas, assumindo-se aquela em que esta categoria não aconteceu como “missing value”.			

No principal episódio codificado como outros, após considerar que a qualidade do trabalho dos alunos se encontrava aquém do esperado, especialmente pelos enquadrados nos patamares de excelência curricular, sem no entanto deixar de focar a importância de os alunos críticos assumirem o trabalho necessário ao seu sucesso, o professor interrompe a aula para toda a turma para responsabilizar coletivamente os alunos:

O professor começa por encaminhar os alunos para se sentarem no colchão, em meia-lua, e puxa uma cadeira, sentando-se à frente da turma. Assegura que todos os alunos estão perto de si, chamando os dois mais afastados. O professor começa por dizer “Eh pá, oh parceiros, não há remédio!” [citando as palavras do professor] referindo-se à necessidade de empenho e compromisso com a aprendizagem, focando a Ginástica, onde a maioria dos alunos estavam fora da tarefa. Apela a alguns alunos mais avançados para se lembrarem que já houve um momento em que não souberam fazer e que o exemplo que dão prejudica os colegas que estão a passar agora por essas dificuldades e solicitando que ajudem, em vez de falarem com os colegas que precisam de trabalhar. O professor aponta também para os alunos críticos no sentido oposto, i.e., no sentido de evitarem comportamentos de fuga à prática, assumindo que não dá “de borla” [citando as palavras do professor] sem esforço desses alunos. O professor aponta casos de sucesso de colegas da turma que ultrapassaram dificuldades em três meses. Refere também que a falta de melhores condições ou de material não é desculpa, libertando os alunos para irem buscar material a outros espaços para minimizarem esperas. Concretiza a sua falta de satisfação com a acomodação dos alunos e com a sua falta de noção da consequência do sucesso alcançado pelo trabalho desenvolvido. (notas de campo aula integradora 1, episódio 22 - Outros)

Este episódio evidencia fundamentalmente comportamentos do professor sobre a gestão da agenda social através de um discurso de responsabilização coletiva, abrindo ainda aos alunos a gestão do contexto da aula em relação à sua manipulação de material.

Destacando uma perspetiva mesossistémica, durante as observações das aulas, encontraram-se algumas presenças espontâneas pelos pares do grupo (primeira aula e terceira aula), nomeadamente por Ess. Int. 1 e HP2, que observaram partes da aula. No sentido oposto, i.e. no sentido da aula para o grupo, na última aula observada, a professora que substituiu o professor Ess. Int.1 aparece na aula e, durante um período de aproximadamente 15 minutos, é integrada no sistema de tarefas de instrução da turma pelo professor Integ., que aqui estaria a atuar como

Coordenador, a interagir com os alunos para adquirir formação sobre as matérias da Dança. Nesse espaço de tempo a professora desenvolveu atividade em quatro danças sociais com diversos alunos.

Em suma, no conjunto dos pontos que se foram levantando sobre o contexto da ecologia das aulas de educação física por este professor, para além dos elementos microssistémicos da sua aula que favorecem e confirmam a qualidade dos sistemas de instrução e de organização pelos indicadores de participação positiva pela turma, apresentam-se particularidades de interação ecológica mesossistémica com o microssistema do grupo disciplinar de educação física, concorrentes para uma integração do sistema social dos alunos e favorecedoras de indicadores coletivos de congruência pelos alunos.

2.1.2 Disposições da Turma para a Ecologia Integradora da Aula de Educação Física

Tendo-se compreendido o contexto das aulas de educação física como um elemento primordialmente manipulado pelo professor e pelas orientações coletivas e colaborativas do seu grupo disciplinar, importa perceber quais as disposições dos alunos desta turma como um elemento de influência na ecologia observada. Desta forma, a tabela 55 apresenta detalhadamente, para cada perfil e para o total da turma, quais as disposições e conceções para as suas aulas de educação física. Nessa tabela, percebe-se que os alunos da turma preferem uma educação física orientada para a aprendizagem ao mesmo tempo que preterem aulas conduzidas sob uma perspetiva de recreação, independentemente do perfil do aluno. Simultaneamente, a globalidade da turma apresenta uma clara tendência de desenvolvimento de intenções académicas (4.99 ± 0.68) sob uma reduzida expressão de estratégias sociais (2.02 ± 0.73). Relativamente aos objetivos de participação, dá-se também o alinhamento com as intenções pois por ordem decrescente de valorização encontra-se: praticar desporto, ter mais saúde, aprender, divertir, e passar de ano conjuntamente com conviver que se apresentou dispersa entre quarta e sexta escolha. Não obstante esta maior orientação para uma participação positiva e congruente, há a assinalar a expressão da componente de socialização como constrangimento a gerir na ecologia da aula pelo professor. Atendendo ao comportamento dos alunos, e até do professor, essa componente pode ser ditada pela relação dos alunos com algumas matérias de currículo ou características organizativas das tarefas/aulas, nomeadamente em ambos os casos para a Ginástica “Professor indica aos alunos que entretanto regressaram de beber água para treinarem Ginástica porque a seguir seguem para o Voleibol, reforçando que não quer ninguém parado” (notas de campo aula integradora 4, episódio 39 – informação), “Para os restantes alunos destes grupos professor indica para treinarem Ginástica, em que aluno Moderadamente Académico revela descontentamento através da linguagem corporal” (notas de campo aula integradora 4, episódio 28 – informação); e para a Dança “Um aluno

Académico não trocou o pau¹¹¹ com colega, mesmo após intervenção do professor que passou por todos os alunos em espera, ou seja com pau” (notas de campo aula integradora 1, episódio 10 – prática), “Reforço recorrente do professor para os rapazes em espera trocarem com um colega, indicando-lhes que não queria nenhum em espera mais de 10 segundos” (notas de campo aula integradora 2, episódio 4 – prática).

Partindo da caracterização coletiva, a agenda social dos alunos revela algumas diferenças assinaláveis entre os perfis emergentes. Mais concretamente, no perfil híbrido, encontra-se um equilíbrio nas intenções de participação sociais (2.77 ± 0.58) e académicas (3.93 ± 0.52) e uma mistura de prioridades académicas e sociais onde os objetivos de praticar desporto e ter mais saúde se apresentam como os mais comumente valorizados. Pelo contrário, os objetivos de passar de ano, divertir e conviver são os mais consistentemente desvalorizados, com a procura de aprendizagem totalmente dispersa. Já no perfil moderado os alunos apresentaram maior predisposição para encetarem estratégias académicas (5.17 ± 0.00) e uma expressão comparativamente menos frequente de comportamentos sociais (3.17 ± 0.94), apesar de superior à dos alunos híbridos. Paralelamente, encontra-se uma focalização de prioridades académicas onde praticar desporto, ter mais saúde, e aprender são cimeiros, logo seguidos do passar de ano que é mais procurado neste perfil, e com os objetivos sociais a repartirem-se entre as últimas posições de preferência. Não obstante, este perfil aparece bastante repartido nas conceções de educação física preferidas e preteridas, associando-se claramente ao facto de apenas ser representado por dois alunos. Finalmente, as intenções dos alunos “puros” são altamente marcadas pelas intenções académicas (5.29 ± 0.37) sobre as sociais (1.65 ± 0.33), convergindo com a prioridade atribuída equitativamente aos objetivos de praticar desporto e aprender, seguidos de ter mais saúde e com os restantes objetivos a revelarem as últimas posições de preferência, incluindo o passar de ano.

Tabela 55 - Disposições da agenda social dos alunos, por classe e turma, para a ecologia de aula pelo professor integrador

Categ.	Subcat. (n)	Intenções Média (DP)		Conceções Moda; n; %		Objetivos Moda; n; %					
		Soc	Ac	+	-	Pass.	Prat.	Apr.	Saúde	Div.	Conv.
Perfil de agenda social	H-AcS (5)	2.77 (0.58)	3.93 (0.52)	Ac; 3; 60.0	Bio; 3; 60.0	6 ^a ; 3; 60.0	1 ^a , 2 ^a ; 2; 40.0	1 ^a a 5 ^a ; 1; 20.0	3 ^a ; 3; 60.0	5 ^a ; 2; 20.0	6 ^a ; 2; 40.0
	Mod. Ac. (2)	3.17 (0.94)	5.17 (0.00)	Bio e Ac; 1; 50.0	Rec e Ac; 1; 50.0	4 ^a ; 2; 100.0	1 ^a ; 2; 100.0	3 ^a ; 2; 100.0	2 ^a ; 2; 100.0	5 ^a e 6 ^o ; 1; 50.0	5 ^a e 6 ^a ; 1; 50.0
	Ac. (16)	1.65 (0.33)	5.29 (0.37)	Ac; 11; 68.8	Rec; 13; 81.3	6 ^a ; 9; 56.3	1 ^a ; 6; 37.5	1 ^a ; 5; 31.3	2 ^a ; 6; 37.5	5 ^a ; 6; 37.5	4 ^a ; 5; 31.3
Total Turma		2.02 (0.73)	4.99 (0.68)	Ac; 15; 57.7	Rec; 16; 69.6	6 ^a ; 12; 52.2	1 ^a ; 10; 38.5	3 ^a ; 7; 26.9	2 ^a ; 8; 30.8	5 ^a ; 9; 34.6	4 ^a a 6 ^a ; 6; 23.1

¹¹¹ Para este episódio o professor arranjou uma maneira de brincar com os alunos rapazes em espera dando-lhes um pau para segurarem enquanto esperavam para trocar com um colega, como que criando uma posição mais confortável estando a dançar com uma rapariga do que estar a vaguear a segurar um pau. No entanto, alguns alunos preferiam efetivamente essa situação a dançar com uma rapariga.

Vê-se portanto uma clara tendência nas disposições da turma para suportar o vetor primário, projetando-se maiores influências na negociação pelos alunos híbridos que, por sinal, são a classe em que os objetivos de ano para a educação física estão mais alcançados (cf. tabela 48) e em que a variação de patamares de classificação é inferior pela proximidade de alcance dos patamares de excelência curricular. No entanto, a maior expressão de intenções de socialização pelos alunos moderados também deixa antever alguma possibilidade de comportamentos desviantes. A um nível mesossistêmico de interação com o grupo, encontra-se também uma convergência com a percepção enunciada pelo Coordenador sobre como os alunos denotam em média uma grande predisposição para a aprendizagem e para o trabalho nas aulas de educação física, não obstante a presença de alguns casos particulares cujas intenções sugerem implicar maior investimento pelo professor.

2.1.3 Processos de Gestão da Aula Integradora

Tendo-se especificado o contexto das aulas de educação física com as respectivas características de turma e disposições pedagógicas do professor, bem como as disposições dos alunos para a ecologia da aula de educação física, torna-se necessário identificar e caracterizar os processos. Assim, será pertinente esclarecer que, ao longo do ano, foi possível encontrar uma evolução classificativa entre a globalidade da turma que apenas se pode assumir como um produto dos processos desenvolvidos, em primeira instância pelo professor da turma. Mais concretamente, no primeiro período apenas um aluno teve negativa, seis situaram-se no patamar 10-14, 11 no patamar 15-17, e seis no patamar 18-20 (documento E2.1, Níveis por disciplina por turma do Secundário no 1º momento de avaliação, 2011-2012, p.1). No segundo período, esta mesma turma ficou sem alunos com classificação negativa, cumprindo por isso o primeiro objetivo combinado entre a turma e o professor, passando a sete alunos no patamar 10-14, nove no patamar 15-17, e oito no patamar 18-20 (documento E2.2, Níveis por disciplina por turma do Secundário no 2º momento de avaliação, 2011-2012, p.1). Não tendo sido possível conseguir os resultados discriminados dos alunos relativos ao final do ano, salienta-se como em dois períodos, entre a turma e o professor, se conseguiu potenciar a evolução de 15 alunos para um patamar de sucesso e de seis alunos a um nível de excelência curricular. Atendendo ao significado concreto da progressão classificativa como um dado da evolução curricular com base no protocolo de avaliação do grupo (documento GEF 11), enquadra-se este elemento como um primeiro grande indicador da qualidade do ensino pelo professor integrador e que se articula com os conteúdos e objetivos estabelecidos (documento GEF8) e confirmados (documento GEF 24) pelo grupo para esse ano letivo. Ao longo da apresentação será possível salientar diversos aspetos da intervenção pedagógica deste professor que se cruzam com orientações e características do grupo disciplinar, clarificando e aprofundando a relação mesossistêmica entre a ecologia da aula integradora e o grupo disciplinar, mas também permitindo introduzir o que podem ser particularidades deste caso concreto de professor integrador.

2.1.3.1 A Integração Pedagógica do Sistema de Tarefas de Instrução pela Articulação das Participações do Professor e dos Alunos com o Grupo Disciplinar de Educação Física

Na análise ao sistema de tarefas de instrução torna-se claro como as diferentes participações pelo professor e pelos alunos se relacionam com elementos concretos do grupo disciplinar, onde as tarefas de avaliação das atividades ganham relevo ao nível da maior congruência pelos alunos. Do lado oposto são os processos das tarefas práticas que, tendo uma menor expressão de participações incongruentes, apresentam características altamente complexas, tanto de ordem microssistémica (entenda-se pedagógica pelo professor) como mesossistémica (entenda-se, como interação com o grupo disciplinar). Esses processos de instrução revelam por isso pontos de melhoria mas também influências específicas pelos alunos e em particular pelas suas classes de agenda social que, no conjunto se tornam determinantes para a compreensão dos processos inerentes a este tipo de ecologias de educação física.

Olhando de uma forma mais efetiva para os processos de gestão da instrução, começa-se por analisar a tabela 56 onde constam os dados relativos às tarefas de informação. Do ponto de vista do objeto sobre o qual incidia a instrução inicial pelo professor, claramente as tarefas motoras foram predominantes com 90.30% (± 19.41) do tempo total destes episódios. Nessa informação, usaram-se apenas modos de comunicação verbal e mista, sendo que a primeira foi a mais evidente consumindo 69.97% (± 15.73) do tempo usado. A apresentação da informação associava à adoção de condições adequadas, por uma disposição favorável dos alunos em 63.33% (± 22.34) do tempo, a exigência por parte do professor de transições aceleradas pelos alunos:

O professor pede a duas alunas que se deslocaram mais devagar para voltarem ao local inicial e retomarem a transição, fazendo-a agora a correr, brincando de seguida com elas ao dizer que só tomou esta atitude por gostar de as ver correr (notas de campo aula integradora 3, episódio 30 – transição).

Paralelamente, a informação implícita ($22.42\% \pm 22.02$) era reduzida, comparativamente à tendência para um modelo de clareza parcialmente explícita ($58.70\% \pm 27.95$) “Após finalizar a formação de grupos, professor interrompe a prática da turma e explícita conteúdos e objetivos a desenvolver durante a tarefa”. (notas de campo aula integradora 3, episódio 36 – informação); “Professor começa por indicar grupos com alunos mais avançados no Badminton e pede que esses passem de cooperação para oposição, colocando o volante longe do alcance por variação de batimentos, esclarecendo quais (*clear* e *amortie*)”. (notas de campo aula integradora 3, episódio 38 – informação) e explícita ($18.88\% \pm 26.66$) “Professor estabelece as condições, a tarefa e dá um objetivo concreto de sucesso” (notas de campo aula integradora 2, episódio 27 – informação). Esta explicitação fundamenta-se simultaneamente numa lógica mesossistémica na lógica de padrões didáticos e pedagógicos, atendendo por exemplo ao documento de referência denominado de Guia de Aulas de Apresentação (documento GEF 19) que acaba por dar sentido ao discurso pedagógico

a desenvolver ao longo do ano e que converge com a importância da clareza da informação pelo professor; às normas e práticas de discussão colaborativa para conferência curricular e aferição de critérios de avaliação; ou à especificação dos objetivos e importância de etapas de planeamento de turma que são ajustadas coletivamente como é o caso da avaliação inicial e que servem para explicitar o currículo dos alunos entre outros pontos importantes para a integração do sistema social dos alunos.

É importante ainda recuperar a simultaneidade dos sistemas de tarefas de organização e de instrução, na medida em que muita da informação pelo professor se encontrava em episódios de organização, nomeadamente de formação de grupos mas também na manipulação de material que era frequentemente protagonizada pelos alunos (cf. tabela 60). Este aspeto concretiza-se pois numa estratégia recorrente de gestão da aula que era associar momentos de organização à indicação da tarefa a realizar para cada grupo de alunos, isto quando era necessário explicitar algum elemento na informação, ou então para os grupos iniciarem a tarefa assim que estivessem formados com informações mais implícitas “O professor designa grupos para Voleibol, indicando a tarefa, e prossegue com grupos”. (notas de campo aula integradora 1, episódio 24 – formação de grupos); “O professor organiza simultaneamente e em paralelo atividade do subgrupo de alunos para Ginástica” (notas de campo aula integradora 2, episódio 8 – manipulação de material); “[após um episódio de informação] Professor indica aos grupos para iniciarem a tarefa assim que sabem quem são” (notas de campo aula integradora 2, episódio 28 – formação de grupos); “Enquanto alunos acabam de montar a rede, professor organiza grupos indicando tarefa” (notas de campo aula integradora 3, episódio 41 – formação de grupos). A totalidade destas tarefas era ainda concretizada sem responsabilização, que se articula com a prioridade de uma disposição adequada dos alunos, com o conhecimento dos conteúdos e dos níveis a desenvolver proporcionado regularmente ao longo do ano e em particular nos momentos de início da aula, e com os modelos de responsabilização evidenciados durante as tarefas práticas em que o feedback era o modelo mais usado (cf. tabela 57). Face a esta gestão da multidimensionalidade da aula pelo professor, a turma respondia congruentemente de uma forma bastante expressiva com 89.94% (± 0.71) do tempo na tarefa, sendo este o tipo de tarefas de instrução a que os alunos mais congruentemente respondiam comparativamente à prática e à avaliação das atividades. Nestes períodos de informação, os alunos moderados eram os menos congruentes estando na tarefa uma percentagem de tempo semelhante à média da turma ($89.76\% \pm 11.91$), enquanto os alunos académicos ($94.60\% \pm 16.39$) e híbridos ($91.67\% \pm 16.67$) respondiam de uma forma positiva acima da média da turma com ligeiro destaque para os primeiros.

Tabela 56 - Participação nas Tarefas de Informação na ecologia de aula pelo professor integrador

Ator	Participação nas Tarefas de Informação	Média (%)	DP (%)
Professor	Tarefas cognitivas	9.70	0.00
	Tarefas motoras	90.30	19.41
	Comunicação verbal	69.97	15.73
	Comunicação mista	30.03	15.73
	Clareza implícita	22.42	22.02
	Clareza parcialmente explícita	58.70	27.95
	Clareza explícita	18.88	26.67
	Disposição limitativa	36.67	22.34
	Disposição favorável	63.33	22.34
	Sem responsabilização	100.00	0.00
	Com responsabilização	0.00	0.00
Turma	Na tarefa	89.94	0.71
	Fora da tarefa	10.06	0.71
Híb.- Ac.Soc.	Na tarefa	91.67	16.67
	Fora da tarefa	8.33	16.67
Mod. Ac.	Na tarefa	89.76	11.91
	Fora da tarefa	10.24	11.91
Ac.	Na tarefa	94.60	6.39
	Fora da tarefa	5.40	6.39

Passando a olhar para as tarefas práticas cujos resultados se encontram na tabela 57, tal como seria de esperar pelo volume de informação apresentado, a prioridade na gestão pelo professor centrava-se nas tarefas motoras com 97.84% (± 4.33) do tempo dedicado a estes episódios. Assim, as tarefas cognitivas (2.16% ± 4.33), ocupando uma minoria do tempo de prática, centraram-se nas últimas aulas com aplicação de conteúdos da área dos Conhecimentos e de conteúdos de arbitragem das matérias num torneio intraturma. Na forma da prática motora, nunca se verificaram contextos de prática massiva alternada ou de jogo e a prática massiva simultânea (4.00% ± 3.61) revelou-se bastante reduzida dado que se cingia a situações coletivas de Dança, como o nível Introdutório do Merengue, ou de algum trabalho da Aptidão Física. Pelo contrário a prática em grupo ou tarefa e a prática por áreas eram claramente preferidas, respetivamente com 74.15% (± 22.37) e 21.85% (± 25.23) do tempo usado. Esta organização da prática precisa de ser contextualizada num duplo sentido. Primeiramente, o facto de não se encontrarem tarefas práticas de jogo não significa que os alunos não desenvolviam tarefas de aplicação, bem pelo contrário pois essas associam-se às situações de referência da avaliação “Competências Motoras – **Situações de jogo** formal ou reduzido, **sequências** gímnicas, **percursos** de patinagem, **coreografias**, etc (destacado no original)” (documento GEF 11, p.3) e, como tal, enquadram-se no âmbito dos padrões coletivos didáticos e pedagógicos apresentados. Nesta lógica, e um pouco

contrariando o problema coletivo apresentado sobre as práticas pedagógicas contemplarem poucos elementos de exercitação, as tarefas de aplicação (portanto de definição mais coletiva pelo grupo disciplinar) eram alternadas com tarefas de extensão ou de refinamento de acordo com os conteúdos curriculares de cada nível, sendo que essa alternância acontecia nalguns momentos sem necessidade de parar a aula por gestão e modificação da posição dos grupos/alunos:

Durante o episódio, o professor alterou a tarefa em dois campos, portanto em quatro grupos de alunos mais avançados, passando de 2+2 a 4x4, ficando o grupo de alunos menos avançado em 2+2. Paralelamente, o professor trocou alguns grupos de campo para poder aplicar a referida alteração de tarefa. (notas de campo aula integradora 3, episódio 45 – prática)

Em segundo lugar, e decorrendo do exemplo anterior, há claramente uma priorização da cooperação e da diferenciação, convergente com os padrões identificados ao nível do coletivo de professores como estratégias de desenvolvimento curricular colaborativo, pois os alunos passavam mais tempo nas matérias de maior dificuldade ou de maior proximidade de consecução do nível, e eram constantemente colocados em situações ajustadas ao seu nível de referência prognóstico o que representa uma coerência com as orientações coletivas:

(...) diferenciar o ensino/trabalho nas aulas procurando responder às necessidades e possibilidades dos alunos; O apoio deve ser considerado como uma necessidade **temporária**; o professor deve explicitar ao professor do apoio, por escrito do que é que o aluno anda “atrás”, seleccionando qual é o objectivo prioritário para cada um dos alunos em apoio. (destacado no original) (documento GEF 8, p. 2)

Neste sentido, em todas as aulas, os alunos eram distribuídos por áreas/tarefas e/ou grupos tendencialmente heterogêneos¹¹², especialmente pela conjugação de pares mais avançados com pares com dificuldades. Uma “subestratégia” particularmente relevante nesta distribuição era a gestão dos alunos mais avançados que alternavam entre as situações de ajuda aos pares com mais dificuldade e as do seu nível ou da matéria focada nas propostas individuais “Professor troca ocasionalmente alunos no sentido de rodar os mais avançados nos pares heterogêneos [matéria Badminton] ” (notas de campo aula integradora 3, episódio 39 – prática). Esta questão de cuidar dos grupos converge com alguns padrões didáticos e pedagógicos e com as orientações pelo grupo disciplinar de trabalho cooperativo e diferenciado, ou de estabelecimento de um compromisso coletivo e individual pelos alunos com a aprendizagem, sem eliminar a possibilidade de o aluno com mais capacidades aprofundar o seu currículo e com isso melhorar o seu patamar classificativo:

Agora penso que todas as pessoas procuram diferenciar o ensino, procuram todas. Fazem isto de diversas formas, ou fazendo coisas diferentes, fazendo coisas diferentes dentro da mesma matéria e fazem isso também cuidando dos grupos, pondo uns a fazer com outros, com isto não posso garantir que toda a gente faça mas

¹¹² Será pertinente discriminar que a conceção de grupos heterogêneos que emergiu nas aulas observadas se refere a um bloco de alunos com dificuldades apoiados por um ou dois pares mais avançados. Um exemplo concreto é encontrado nas situações do Voleibol, cuja situação de avaliação de referência é o 2+2 (cooperação), em que o emparelhamento normal era um aluno com dificuldade e um aluno mais avançado a jogar com outra parceira igual.

tenho ideia, é uma conversa que existe aqui no grupo. Este cuidado de formação de grupos, que tem implicações na aprendizagem dos miúdos, é uma conversa que existe no grupo não é uma coisa nova (entrevista ao Coordenador, p.20)

A importância deste tipo de gestão para a qualidade do ensino, como decorrendo de uma interação mesossistémica entre as opções do professor e as orientações do grupo, facilmente se articula com o elevado número de alunos no patamar de excelência curricular e a ausência de alunos em patamares de insucesso, com as disposições reveladas pelos alunos sobre a participação positiva da turma e a perceção coletiva de uma orientação académica das aulas deste professor, e com o menor volume de comportamentos fora da tarefa evidenciados pela turma ($11.14\% \pm 4.02$).

No entanto, na última aula filmada, observou-se que o professor organizou e fixou grupos heterogéneos, pelo estabelecimento do, anteriormente mencionado, torneio intraturma. Esse torneio contemplava as matérias de Basquete, Vólei, Dança e Ginástica tendo como propósito explícito para os alunos aproveitar as aprendizagens e encadeava com uma opção de plano do professor que foi também partilhada com a turma. Nessa explicitação o professor:

(...) assume com os alunos que aqueles que estão mais longe de conseguir alcançar alguma coisa já não terão tempo o conseguir, e quem está muito perto de conseguir objetivos mais pequenos ainda tem tempo de alcançar. (...) Nessa lógica, o professor esclarece que o tempo restante do ano, a partir desta aula, vai ser repartido entre alcançar o que está mais próximo e “gozar um bocado aquilo que agente já aprendeu” [citando as palavras do professor] (notas de campo aula integradora 4, episódio 1 - início de aula).

Quer isto dizer que várias das opções e decisões de planeamento pelo professor eram partilhadas com a turma, envolvendo os alunos no processo e projetando o tipo de participação que se esperava para determinados blocos de tempo do ano letivo, ou seja, a forma e os conteúdos do sistema de tarefas de instrução eram claros para os alunos e, como tal, a sua agenda social podia ser ajustada com as expectativas e objetivos combinados entre o professor e a turma.

Na última categoria de comportamentos pelo professor, relativa à responsabilização efetivada com os alunos, destaca-se a ausência de um modelo formal por avaliação ou de um modelo punitivo por coação. A um nível muito reduzido encontra-se que o professor raramente não desenvolveu qualquer processo superviso deixando a prática sem responsabilização à turma apenas em $3.82\% (\pm 3.49)$ do tempo de prática. Quando tal se verificava, acontecia principalmente para o professor se ausentar dos espaços de aula para ir buscar algum material que tivesse problemas e precisasse de ser manipulado por si “o professor esclarece o problema do CD, indicando que se vai ausentar, dando tarefa aos alunos” (notas de campo aula integradora 1, episódio 6 – introdução das atividades), ou para gerir episódios paralelos de instrução “Enquanto primeiro grupo de 3x3 começa, professor introduz de forma mais explícita a tarefa do último grupo” (notas de campo aula integradora 3, episódio 27 – prática) ou de organização “Enquanto os alunos iniciam a prática, professor finaliza simultaneamente e paralelamente a formação de grupos” (notas de campo aula integradora 1, episódio 36 – prática). Deste modo, o professor procurava

potenciar o tempo de prática dos alunos evitando esperas decorrentes da finalização da gestão das atividades específicas de outros colegas. Inerentemente, a responsabilização pelo professor era maioritariamente desenvolvida por via de feedback ($78.19\% \pm 10.66$) ou por comportamentos de observação ($9.15\% \pm 9.36$) e um nível menos expressivo centrava-se na responsabilização ao aluno não visado ($6.85\% \pm 5.92$). A este propósito, a observação pelo professor servia fundamentalmente para alimentar a responsabilização por feedback, a qual era bastante dividida pela turma e centrada na explicitação e posterior controlo dos critérios das tarefas “Feedbacks coletivos e individuais, frequentemente com demonstração, focando critérios específicos da dança” (notas de campo aula integradora 1, episódio 10 – prática); “O professor clarifica um dos “critérios” [citando as palavras do professor] relativamente à cooperação no 2+2 do Voleibol” (notas de campo aula integradora 1, episódio 30 – prática). Paralelamente, o feedback servia para diferenciar a instrução “No grupo mais avançado acrescenta um objetivo – passe de ataque e chamada em suspensão” (notas de campo aula integradora 2, episódio 38 – prática), conjugando-se com uma forma de ampliar o compromisso de aprendizagem com os alunos “Num dos grupos que não estava a alcançar sucesso [matéria Voleibol], professor intervém revelando expectativa de que os alunos conseguem alcançar o nível E, confrontando-os com a questão se querem assumir o esforço nesse sentido, comprometendo-os com a aprendizagem” (notas de campo aula integradora 2, episódio 38 – prática); “Neste grupo evidenciam-se episódios específicos com aluna Híbrida, por exemplo, o professor indica-lhe para repetir o lançamento na passada até considerar que é uma execução ajustada ao nível da aluna” (notas de campo aula integradora 3, episódio 29 – prática); “Professor acompanha o aluno referido no episódio 10 solicitando boas execuções antes de o enviar para a nova tarefa” (notas de campo aula integradora 4, episódio 12 – transição). Por sua vez, os conteúdos do feedback pedagógico articulavam-se com os critérios definidos em protocolo de avaliação (documento GEF 11) e com o currículo combinado no projeto de educação física (documentos GEF 8 e GEF 9). No entanto, o modelo de responsabilização do professor também preconizava outras estratégias, por exemplo para controlar o trabalho dos alunos que tivessem de ficar fora da sua supervisão sendo o caso mais regular nas aulas observadas o dos que iam para a patinagem. Uns dos formatos mais relevantes era a autoavaliação pelos alunos orientada pelos conteúdos e critérios de cada nível, ou as conversas particulares, desenrolando-se ambos os formatos em momentos orientados para as tarefas de organização:

Professor reúne alunos que estavam na Ginástica e na Patinagem. Enquanto os alunos se agrupam, professor fala com os alunos da Patinagem para saber a sua situação face ao nível (autoavaliação). Ao saber que alguns elementos de I não foram trabalhados pelos alunos, reforça a sua necessidade para os alunos evoluírem. Pergunta a uma das alunas com mais dificuldade o que fez para além de andar, “um ganhozinho para eu ficar contente contigo” [citando as palavras do professor] e a aluna assume que não foi para além do andar. Nos alunos mais avançados na Patinagem procura confirmar com autoavaliação se o I ficou completo, ao que uma aluna Moderadamente Académica confirma que sim mas que ainda pode ficar melhor. (notas de campo aula

integradora 2, episódio 10 – transição)

Enquanto os alunos se reúnem, professor pergunta especificamente a uma aluna Académica se fez alguma coisa [enquanto esteve na Ginástica], ao que ela responde que sim, recebendo de volta pelo professor uma palavra positiva de apreço “boa” [citando as palavras do professor] seguida de um agradecimento. (notas de campo aula integradora 2, episódio 16 – transição)

O professor fala diretamente com a aluna híbrida em tom de brincadeira, dizendo-lhe que pode rogar pragas ao professor por estar frequentemente a puxar por ela, insistindo no seu envolvimento ativo com o jogo dizendo-lhe que “aquilo é para jogar, não é para estar parado!” [citando as palavras do professor], acrescentando ainda que vai ser sempre assim enquanto for seu professor. (notas de campo aula integradora 3, episódio 31 – manipulação de material)

Professor aproveita para voltar a falar com o aluno de 20 partilhando que tinha uma expectativa alta em relação ao aluno e que essa não se está a confirmar. Diz-lhe então que está furioso com isso e que têm, em conjunto, de “dar a volta a isto” [citando as palavras do professor], indicando-lhe que tem de trabalhar muito bem na aula. (notas de campo aula integradora 3, episódio 34 – formação de grupos)

Alguns dos modelos de responsabilização, formais e informais, são também potenciados pelos processos colaborativos do grupo a partir da sua explicitação em documentos de referência como compromissos e orientações pedagógicas, ou pelo facto de haver etapas articuladas entre provas de avaliação padronizadas e a discussão dos seus resultados para ajuste coletivo em todos os períodos do ano letivo, há bastantes anos, que facilitam aos professores a explicitação do currículo e da avaliação:

HP3 aponta para uma situação de Badminton e HP1 relembra que era sobre a atribuição do nível I face ao posicionamento do braço no *Clear* e consequente batimento. HP3 retoma então lembrando que no ano passado os indicadores foram seguidos de maneira diferente deste ano, o que gerou confusão, sugerindo que se especifique melhor os indicadores para esse critério. (notas de campo grupo 11, episódio 1.3) (...) [após discussão coletiva] Nessa lógica, fica coletivamente acertado o critério relativamente a: cotovelo para fora, relação braço/antebraço e continuidade do movimento sem mais discussão. (notas de campo grupo 11, episódio 1.7)

Tabela 57 - Participação nas tarefas de prática na ecologia de aula pelo professor integrador

Ator	Participação nas Tarefas Práticas	Média (%)	DP (%)
Professor	Prática cognitiva	2.16	4.33
	Prática motora	97.84	4.33
	Prática massiva simultânea	4.00	3.61
	Prática massiva alternada	0.00	0.00
	Prática em grupo ou tarefa	74.15	22.37
	Prática por áreas	21.85	25.23
	Prática de jogo	0.00	0.00
	Prática sem responsabilização à turma	3.82	3.49
	Prática com responsabilização por observação	9.15	9.36
	Prática com responsabilização ao aluno não visado	6.85	5.92
	Prática com responsabilização por feedback	78.19	10.66
	Prática com responsabilização por avaliação	0.00	0.00
	Prática com responsabilização por coação	0.00	0.00
	Prática (cognitiva) com responsabilização por questionamento	1.99	3.98
Turma	Na tarefa	68.07	9.79
	Modificação para tarefa mais fácil	0.77	1.36
	Modificação para tarefa mais difícil	0.00	0.00
	Fora da tarefa	11.14	4.02
	Espera	15.89	7.09
	Deslocamento	4.13	2.27
Hfb.- Ac.Soc.	Na tarefa	68.55	4.25
	Modificação para tarefa mais fácil	1.20	2.40
	Modificação para tarefa mais difícil	0.00	0.00
	Fora da tarefa	9.43	4.90
	Espera	16.55	6.53
Mod. Ac.	Deslocamento	4.27	4.09
	Na tarefa	63.46	13.41
	Modificação para tarefa mais fácil	0.48	0.95
	Modificação para tarefa mais difícil	0.00	0.00
	Fora da tarefa	18.25	12.36
	Espera	13.34	3.36
Ac.	Deslocamento	4.47	2.86
	Na tarefa	71.22	14.12
	Modificação para tarefa mais fácil	0.66	0.84
	Modificação para tarefa mais difícil	0.00	0.00
	Fora da tarefa	7.56	1.86
	Espera	16.97	12.17
	Deslocamento	3.60	1.12

Ainda na tabela 57 é possível detalhar o comportamento dos alunos onde se verifica que a turma revelava a expressão mais reduzida de incongruência com 11.14% (± 4.02) de comportamentos fora da tarefa, e 0.77% (± 1.36) de comportamentos de modificação para tarefa mais fácil, ou seja, com poucas tentativas de negociação da prática. Este tipo de participação que desencadeava maiores necessidades de negociação na ecologia da aula decorria dos limites claramente definidos pelo professor nos diversos momentos de interação com os alunos (início de aula, informação, e acompanhamento) pois qualquer desvio desses limites era suscetível de ser caracterizado como uma participação incongruente “O aluno Moderadamente Acadêmico revelou-se

frequentemente desligado da prática, com incidência clara na Ginástica, cujo contexto organizativo facilitava a fuga à prática por simulação de espera” (notas de campo aula integradora 1, episódio 20 – prática). No sentido oposto, os comportamentos congruentes foram claramente predominantes com 63.46% (± 4.25) na tarefa em que a participação dos alunos respondia claramente aos limites definidos e regulados pelo professor, procurando inclusivamente reforçar o programa de ação pela solicitação de explicitação de tarefas “Em seguida, a aluna emparelhada com aluno Moderadamente Académico solicita ajuda ao professor para executar o passo [demonstrado previamente] e o aluno acompanha a demonstração pelo professor” (notas de campo aula integradora 2, episódio 4 - prática) e de critérios “Aluna com Híbrido pergunta ao professor os elementos para E na Rumba, treinando-os de seguida” (notas de campo aula integradora 1, episódio 4 – prática) criando um reforço indireto da responsabilização aos pares; ou pelo início e ajustamento imediato ou proposto às necessidades de trabalho solicitadas pelas tarefas:

Após estar pronto repete “Prepara para Merengue. Afasta bem.” [citando as palavras do professor] (...) e entra a música da Rumba (aula integradora 1, episódio 3 – transição). [na sequência] Os alunos não reagem à “troca” propositada, como que aguardando que o professor “corrija” a música mas alguns, ao perceberem que não é engano, ajustam-se por pares e iniciam a Rumba. (notas de campo aula integradora 1, episódio 4 – prática).

[Voleibol] Um aluno do grupo central fala com o professor alertando-o que “está uma grande confusão” [citando as palavras do aluno]. O professor concorda e chama os alunos do grupo central alertando para a dificuldade logística decorrente do elevado número de alunos num espaço reduzido e apela à boa execução do serviço para garantir condições ideais ao sucesso da tarefa. Aproveita para corrigir um ou outro aluno individualmente (notas de campo aula integradora 2, episódio 33 – prática)

A restante percentagem diluía-se entre comportamentos de espera ($15.89\% \pm 7.09$) ou de deslocamento ($4.13\% \pm 2.27$), cuja expressão combinada é algo relevante. Atendendo à organização da aula por episódios simultâneos com uma gestão bastante marcada dos grupos de trabalho, e com forte presença das matérias de Ginástica e de Dança no conjunto das aulas observadas, não será surpreendente o volume relativamente elevado destes comportamentos. Paralelamente, se for conjugada a dispersão dos dados, constata-se que os comportamentos de espera e os comportamentos na tarefa revelam maior diversidade que se articula com o facto de as últimas aulas terem tido um sentido fundamentalmente de aplicação das aprendizagens em que se reduziam comportamentos de espera e se aumentava o tempo de envolvimento motor, o que clarificava o respetivo aumento dos comportamentos na tarefa pelos alunos.

Neste sentido, atendendo aos modos de responsabilização pelo professor e às suas opções didáticas nas tarefas práticas como um fruto das suas características individuais e dos elementos em interação com o grupo de educação física, encontra-se uma articulação positiva com o comportamento dos alunos nesta ecologia, apesar de alguns pontos de possível melhoria na gestão da aula.

Destrinçando estes resultados por classes de agenda social, pode-se também encontrar um foco de incongruência nos alunos moderadamente acadêmicos com maior volume de comportamentos fora da tarefa ($18.25\% \pm 12.36$) comparativamente a qualquer outra das classes, e especialmente com a de alunos acadêmicos ($7.56\% \pm 1.86$). A este nível de diferenciação da agenda social dos alunos, a classe híbrida revelou maior consistência na generalidade dos seus comportamentos, sendo os de congruência e incongruência melhores que os dos alunos moderados. A maior congruência pelos alunos híbridos pode ser explicada pelo facto de ser uma classe principalmente composta por alunos enquadrados no patamar de excelência curricular e que eram bastante requisitados pelo professor para apoio e ensino recíproco o que criaria elementos de responsabilização informal pelo sucesso dos seus pares. Já a maior incongruência dos alunos moderados pode ser clarificada a partir da dispersão dos comportamentos na tarefa e fora da tarefa, indicando que as participações encontradas podem ser de cariz mais individual já que essa classe apenas se compõe por dois elementos com diferenças fundamentais nas conceções de educação física como disposições para a aula. Por sua vez, a classe dos alunos acadêmicos revelou a superioridade sua congruência apesar da relativa inconsistência de comportamentos na tarefa ($71.22\% \pm 14.12$), bem como uma expressão superior de comportamentos de espera ($16.97\% \pm 12.17$).

Assim, no geral, para as tarefas práticas, confirma-se a predisposição de suporte ao programa de ação pelos alunos que revelam uma agenda social congruente com as tarefas propostas, embora se encontrem possibilidades de melhoria de gestão dos períodos de espera. Paralelamente, e em particular, a classe de alunos moderados apresenta-se como inconsistente e mais incongruente, enquanto a classe de alunos acadêmicos, apesar de alguma inconsistência, é a mais congruente, sendo bastante apoiada pela classe de alunos híbridos.

Fechando os processos inerentes ao sistema de instrução com as tarefas de avaliação de final das atividades ou de final das aulas (tabela 58), tem-se que estes momentos foram maioritariamente transmitidos de forma explícita ($59.89\% \pm 46.23$), alternando apenas com um grau de comunicação implícita ($40.11\% \pm 46.23$), mantendo-se ainda a preferência por uma disposição favorável ($53.66\% \pm 47.57$) dos alunos e predominantemente sem responsabilização ($96.89\% \pm 5.39$) por questionamento aos mesmos. Os momentos em que o professor explicitava a sua avaliação das atividades situavam-se principalmente durante a aula como um balanço intermédio do trabalho desenvolvido nessa aula. Essa avaliação articulava-se com as condições fundamentais para os alunos alcançarem sucesso de acordo com os critérios definidos pelo grupo e simultaneamente para responsabilizar os alunos pela qualidade do seu trabalho:

Professor clarifica objetivos e critérios do Voleibol, responsabilizando coletivamente a turma e algum aluno pontual pelo sucesso da tarefa. O principal foco é a razão para o insucesso da utilização do toque de dedos e o caso concreto de utilização da manchete. Exemplifica as situações de cada gesto bem como o que os alunos têm de fazer para alcançar esse sucesso. (notas de campo aula integradora 1, episódio 33 – avaliação das

atividades)

Professor presta “último aviso” [citando as palavras do professor] à turma face ao desleixo na tarefa, focando individualmente o aluno híbrido, revelando que se apercebeu da forma como desempenhou a tarefa. Diz a esse aluno que quando o vir parado, ele pode ir a correr para o balneário, virando imediatamente o foco para outros alunos. (notas de campo aula integradora 2, episódio 7 – avaliação das atividades)

No final da aula, a avaliação era frequentemente implícita, acompanhando-se a falta de responsabilização por questionamento, sem comentários muito substantivos, exceto na segunda aula em que o professor marca o momento final da aula com uma avaliação muito crítica, em que salienta a importância do trabalho dos alunos para o seu sucesso coletivo e individual, e falta de retorno pelos alunos face ao investimento do professor:

O professor faz uma apreciação dos alunos com mais sucesso [no Voleibol], esclarecendo que esse deriva em grande parte da sua participação no DE de Voleibol, contrapondo com o resto da turma que se encontra “pior ou na mesma” [citando as palavras do professor]. Dirige-se então individualmente a alguns alunos que demonstram pior jogo dizendo: “a nossa aposta é para ter 20; onde?! Onde?!” [citando as palavras do professor]. O professor esclarece que o problema desses alunos não é o 10º mas o 11º porque os critérios exigem 2 Jogos Coletivos em cinco matérias e só pode entrar uma Ginástica, precisamente as dificuldades e sucessos respetivos dos alunos a quem o professor se dirige. O professor reforça que para os alunos demonstrarem o nível tem de ser em jogo, e que cabe a cada um trabalhar para se criarem as condições necessárias para o jogo se adequar ao nível de aprendizagem. O professor contrapõe com a situação de 4x4 que estava a haver com uma apreciação negativa pelo professor que refere que se os alunos não querem ter E devem assumi-lo. Um aluno dos que foi individualmente focado procura argumentar com o melhor jogo noutra grupo ao que o professor responde que não aceita a argumentação porque todo o grupo tem responsabilidade na qualidade da prática demonstrada, inclusive cada um dos alunos. O professor partilha a sua perceção de que anda atrás dos alunos mas sem retorno que alimente esse entusiasmo de puxar pelos alunos. Uma aluna mais focada nesta fase da intervenção procura dar um sinal de que reage positivamente à iniciativa do professor e este responde que não vê, que não se sente alimentado e alentado a continuar a ir atrás dela porque ela “não lhe liga nenhuma” [citando as palavras do professor]. (notas de campo aula integradora 2, episódio 40 – avaliação das atividades)

Atendendo a este tipo de gestão pelo professor, a generalidade da turma respondia congruentemente em 76.60% (± 18.25) do tempo na tarefa. Mais detalhadamente, a classe de alunos moderadamente académicos revelou os valores mais baixos de congruência, devendo-se ter em conta a dispersão que aponta para uma participação diferenciada, mais uma vez com possível focalização na divergência de concepções de educação física entre os dois alunos que compõem esta classe. Nestes episódios, a congruência dos alunos académicos é por demais evidente, sendo a maior de todas em qualquer tipo de tarefas de instrução, porventura por haver uma grande dose de responsabilização a médio e longo prazo pelo professor nos alunos com mais dificuldade. Por outro lado, o facto de o professor não abdicar de investir nos alunos com possibilidade de alcançar excelência curricular também nestes momentos de instrução pode-se associar à proximidade de congruência dos alunos híbridos com a média global da turma.

Como se pôde ver pelos principais momentos de avaliação, o facto de poderem ocorrer sem responsabilização para esse tempo específico não invalida que fossem episódios de responsabilização dos alunos com as aprendizagens e com a qualidade do trabalho desenvolvido. Este aspeto articula-se com o que tem sido geralmente apresentado no sistema de tarefas de instrução em relação ao facto de o professor explicitar o prejuízo dos comportamentos fora da tarefa e de não se contentar que os alunos estejam na tarefa de uma forma acrítica. Pelo contrário, este professor “cobrava” aos alunos bons desempenhos, com referência aos seus níveis prognósticos, e boas relações pedagógicas consigo, entre os alunos, e com as matérias de ensino. Adicionalmente, o professor reporta o sucesso dos alunos a elementos decorrentes de estratégias e opções de avaliação do grupo e no sentido de um alcance macrotemporal, na lógica plurianual inerente ao desenvolvimento curricular colaborativo pelo grupo.

Tabela 58 - Participação nas tarefas de avaliação na ecologia de aula pelo professor integrador

Ator	Participação nas Tarefas de Avaliação ^a	Média (%)	DP (%)
Professor	Clareza implícita	40.11	46.23
	Clareza parcialmente explícita	0.00	0.00
	Clareza explícita	59.89	46.23
	Disposição limitativa	46.34	47.57
	Disposição favorável	53.66	47.57
	Sem responsabilização	96.89	5.39
	Com responsabilização	3.11	5.39
Turma	Na tarefa	76.60	18.25
	Fora da tarefa	23.40	18.25
Híb.-Ac.Soc.	Na tarefa	70.56	15.60
	Fora da tarefa	29.44	15.60
Mod. Ac. ^b	Na tarefa	43.75	61.87
	Fora da tarefa	56.25	61.87
Ac.	Na tarefa	95.24	8.25
	Fora da tarefa	4.76	8.25

Nota: a) As tarefas de avaliação aconteceram em três das quatro aulas e como tal os valores de média e desvio-padrão reportam-se a essas três aulas, assumindo-se aquela em que esta categoria não aconteceu como “missing value”. **b)** Na categoria específica de *Moderados Académicos* pelas características do sistema de observação em relação à rotação de alunos, numa das três aulas em que houve avaliação de atividades não houve lugar à captação de dados pelo que os valores de média e desvio-padrão desta categoria se reportam às duas aulas em que apareceram assumindo-se a outra como “missing value”.

2.1.3.2 A Rotinização, Diferenciação e Abertura do Sistema de Tarefas de Organização para a Integração Pedagógica

Passando a olhar para o sistema de organização, foi possível perceber dois grandes padrões na gestão pelo professor. Por um lado, a formação de grupos raramente era atribuída aos alunos, contrapondo com a manipulação de material que era frequentemente desenvolvida pelos alunos. O segundo padrão emergiu no comportamento dos alunos com tempos significativos de espera como decorrentes das opções de gestão da aula pelo professor. Estes padrões articulam-se de algum modo com elementos do grupo disciplinar e voltam a apresentar diferenças particulares entre as classes de agenda social dos alunos.

Efetivando a caracterização do sistema de organização, a tabela 59 esclarece a participação nas tarefas de formação de grupos onde se denota a premência no protagonismo pelo professor ($88.98\% \pm 22.03$), ou seja, a quase totalidade do tempo de agrupamento dos alunos era planeada e operacionalizada pelo professor, com um tempo bastante reduzido atribuído aos alunos. Esta evidência relaciona-se claramente com aspetos já apresentados no sistema de instrução relativamente à organização dos alunos em níveis tendencialmente heterogêneos e à sua alteração regular entre funções de ajuda e de aprendizagem dos conteúdos do seu nível prognóstico. Adicionalmente, amplia e é ampliada pelas orientações de grupo disciplinar relativamente a este aspeto que era efetivamente crítico e que traz relevo ao sistema de organização como um elemento fundamentalmente pedagógico e estruturante da aprendizagem dos alunos. Já na participação global dos alunos destaca-se a superioridade dos tempos de espera ($47.59\% \pm 21.98$) que se relaciona por um lado com o protagonismo do professor nestas tarefas e, por outro, como se apresentou anteriormente, com o paralelismo de episódios de instrução em que o professor nalguns momentos explicitava (parcialmente) a tarefa para os grupos que fossem sendo formados “O professor designa grupos para o Voleibol, indicando a tarefa, e prossegue com grupos” (notas de campo aula integradora 1, episódio 24 – formação de grupos), “O professor centra a atividade na formação de grupos, embora definindo a tarefa de forma parcialmente explícita para o grupo em que a aluna observada se enquadra” (notas de campo aula integradora 2, episódio 32 – formação de grupos); ou pela divisão destes episódios pelos alunos em função do seguimento que lhes seria dado para as tarefas de instrução “O professor agrupa parte da turma, ficando alguns alunos por agrupar que são chamados à parte” (notas de campo aula integradora 2, episódio 25 – formação de grupos). Assim, tal como para as tarefas de instrução, os comportamentos incongruentes da turma eram minoritários com $8.52\% (\pm 10.37)$ do tempo fora da tarefa. Relativamente à discriminação por classes de agenda social, mais uma vez os alunos moderadamente académicos apresentaram maior incongruência com $22.22\% (\pm 38.49)$ do tempo fora da tarefa, voltando-se a salientar a eventual maior individualidade destes comportamentos por um dos elementos da classe. Já os alunos académicos nunca se apresentaram fora da tarefa, apesar do baixo valor de comportamentos na tarefa ($31.77\% \pm 23.32$) que se explicam pelos restantes comportamentos de espera. Por sua vez, os alunos híbridos apresentaram-se fora da tarefa com valores semelhantes aos da turma, com a maioria da sua participação a revelar congruência com $50.00\% (\pm 25.00)$ de comportamentos na tarefa. Apesar das diferenças entre as classes de agenda social, é possível observar que, face à elevada percentagem de tempos de espera neste tipo de tarefas, a tendência dos alunos era para aguardarem devidamente ou responderem positivamente ao agrupamento do professor, mesmo aquando da realização do torneio em que as equipas foram intencionalmente compostas e sem qualquer tipo de objeção pelos alunos atendendo à natureza mais competitiva das tarefas. Estes aspetos representam por isso o acordo pelos alunos sobre a gestão do professor em relação à formação de grupos, reconhecendo as rotinas

de identificação dos grupos e de possíveis espera durante esses episódios para atribuição específica de tarefas aos pares enquanto não chegava a sua vez.

Tabela 59 - Participação nas tarefas de formação de grupos na ecologia de aula pelo professor integrador

Ator	Participação nas Tarefas de Formação de Grupos	Média (%)	DP (%)
Professor	Formação de grupos pelo professor	88.98	22.03
	Formação de grupos pelos alunos	11.02	22.03
Turma	Na tarefa	43.89	27.22
	Fora da tarefa	8.52	10.37
	Espera	47.59	21.98
Hib.- Ac.Soc.^a	Na tarefa	50.00	25.00
	Fora da tarefa	8.33	14.43
	Espera	41.67	14.43
Mod. Ac.^a	Na tarefa	44.44	50.92
	Fora da tarefa	22.22	38.49
	Espera	33.33	57.74
Ac.	Na tarefa	31.77	23.32
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	68.23	23.32

Nota: a) Nestas categorias, pelas características do sistema de observação em relação à rotação de alunos, numa das aulas em que houve formação de grupos, não houve lugar à captação de dados pelo que os valores de média e desvio-padrão desta categoria se reportam às três aulas em que apareceram assumindo-se a outra como “missing value”.

Passando às tarefas de manipulação de material (tabela 60), a situação inverte-se pois o protagonismo era claramente dos alunos em 74.20% (± 20.30) do tempo destes episódios. Assim, verifica-se que o material era manipulado ou por iniciativa dos alunos, decorrendo de rotinas e conversas como a que foi apresentada na categoria de outros episódios em que o professor abria o contexto da aula à gestão de equipamentos pelos alunos para poderem desenvolver o seu trabalho em condições e após indicação para procederem à prática “A aluna vai buscar a bola para iniciar a atividade” (notas de campo aula integradora 1, episódio 25 – manipulação de material), ou por indicação expressa do professor. A este último nível, destaca-se ainda que em vários momentos de manipulação de material o professor explicitava os alunos responsáveis pelo episódio, sendo na generalidade casos de ausência de insucesso, no sentido de potenciar o sistema de instrução de outros grupos/alunos com mais necessidades de instrução “Um aluno é enviado para ir buscar material enquanto o professor fica com o resto do grupo” (notas de campo aula integradora 1, episódio 13 – manipulação de material). Este tipo de gestão diferenciada completa a estratégia de gestão desencadeada pelo professor no sistema de tarefas de organização, aprofundando as orientações coletivas relativas a esta questão pedagógica. Adicionalmente, essa diferenciação é inclusivamente alcançada nos resultados de participação dos alunos onde se encontra que a classe de alunos híbridos era a que menos tempo de espera ($37.69\% \pm 25.63$) tinha de entre todas as classes e inclusivamente com valores de comportamentos na tarefa ($62.31\% \pm 25.63$) mais expressivos que os da totalidade da turma. Verificou-se por isso que, coletivamente, nunca se encontraram

episódios de incongruência, repartindo-se a participação coletiva dos alunos por uma maioria de comportamentos na tarefa ($56.85\% \pm 31.60$) e de espera ($43.15\% \pm 31.60$).

Tabela 60 - Participação nas tarefas de manipulação de material na ecologia de aula pelo professor integrador

Ator	Participação nas Tarefas de Manipulação de Material	Média (%)	DP (%)
Professor	Manipulação de material pelo professor	25.80	20.30
	Manipulação de material pelos alunos	74.20	20.30
Turma	Na tarefa	56.85	31.60
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	43.15	31.60
Híb.- Ac.Soc.	Na tarefa	62.31	25.63
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	37.69	25.63
Mod. Ac. ^a	Na tarefa	57.14	51.51
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	42.86	51.51
Ac. ^b	Na tarefa	50.00	70.71
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	50.00	70.71

Nota: a) Nesta categoria, pelas características do sistema de observação em relação à rotação de alunos, numa das aulas em que houve manipulação de material, não houve lugar à captação de dados pelo que os valores de média e desvio-padrão desta categoria se reportam às três aulas em que apareceram assumindo-se a outra como “missing value”. b) Nesta categoria, pelas características do sistema de observação em relação à rotação de alunos, em duas das aulas em que houve manipulação de material, não houve lugar à captação de dados pelo que os valores de média e desvio-padrão desta categoria se reportam às duas aulas em que apareceram assumindo-se as restantes como “missing value”.

Finalmente, na tabela 61 podem-se encontrar as características da participação dos alunos nas tarefas de transição, onde se mantêm algumas tendências gerais, nomeadamente a expressão dos tempos de espera com especial relevo para a classe de alunos académicos cujos valores superam a média da turma e ultrapassam os comportamentos na tarefa. Assim, os comportamentos de incongruência eram bastante reduzidos nessa classe, alcançando o maior volume entre os alunos híbridos que aproveitariam estes momentos para expressar com maior vigor as suas intenções de socialização.

Tabela 61 - Participação nas tarefas de transição na ecologia de aula pelo professor integrador

Ator	Participação nas Tarefas de Transição	Média (%)	DP (%)
Turma	Na tarefa	57.24	12.79
	Fora da tarefa	9.07	6.76
	Espera	33.69	10.94
Híb.- Ac.Soc.	Na tarefa	61.16	27.14
	Fora da tarefa	14.29	12.71
	Espera	24.55	17.27
Mod. Ac.	Na tarefa	74.83	6.10
	Fora da tarefa	9.57	9.45
	Espera	15.60	8.01
Ac.	Na tarefa	43.13	25.40
	Fora da tarefa	3.97	4.88
	Espera	52.90	22.57

2.1.3.3 A Gestão do Sistema Social dos Alunos pelo Professor Integrador

O último nível de análise dos processos de gestão da aula reporta-se à gestão pelo professor da disciplina e do clima na sala de aula como condições fundamentais para uma integração efetiva do sistema social dos alunos, para garantir a ordem e o envolvimento ativo e bem-sucedido dos alunos. Neste âmbito, o professor integrador revelou uma prática muito mais centrada nas questões de clima do que de disciplina, decorrendo da menor expressão de socialização pelos alunos e da prevalência atribuída ao cuidado com as situações de aprendizagem e de relacionamento pedagógico positivo entre os alunos, com o professor e com a matéria de ensino.

Especificamente sobre a gestão da disciplina (tabela 62), o professor revelou, na generalidade dos itens desta dimensão, uma elevada sensibilidade para situações que pudessem surgir na aula ou para procurar prevenir eventuais problemas. Todavia, nunca tendo ocorrido episódios de controlo da disciplina, perante a maior regularidade de comportamentos congruentes, e com a atuação do professor centrada nas tarefas e nos conteúdos de aprendizagem dos alunos, a gestão da disciplina apresentou uma expressão reduzida no comportamento observado do professor por oposição à sua referência como disposição. Neste sentido, os itens mais divergentes¹¹³ entre a disposição do professor e o comportamento observado centraram-se na observação da pouca necessidade de: explicitar as regras de conduta na aula e por inerência o comentário dos alunos sobre as mesmas; o reforço de comportamentos apropriados perante os comportamentos inapropriados, bem como a solicitação aos alunos para justificarem tal tipo de comportamentos e consequente explicitação de prejuízo para a atividade da aula. Nos poucos momentos em que houve maior expressão destes elementos divergentes, a atuação do professor alcançava, mais do que o momento da aula, os sucessos alcançados e a alcançar a longo prazo o que trazia uma dimensão explícita de prejuízo das aprendizagens e de valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos. Assim, a gestão da disciplina não se expressou pela imposição do sistema de tarefas de instrução nem pela condescendência no sentido em que o professor nunca abdicou da importância da aprendizagem dos conteúdos, solicitando inclusivamente critérios de qualidade em função das possibilidades dos alunos. Quer isto dizer que a disciplina se enquadrou na apresentação anteriormente efetuada sobre a ausência geral de comportamentos incongruentes entre os alunos.

¹¹³ De modo a esclarecer o entendimento de “divergente” deve-se começar por recordar que existe uma diferença de escala de resposta entre a que foi usada na observação, esta com quatro pontos, e a que foi usada como questionário, aqui com seis pontos. Assim, a referência a “divergências” entre o comportamento e o pensamento assume-se com base na divisão de ambas as escalas ao meio, portanto com uma metade de frequência mais regular e uma metade de frequência menos regular, em que o comportamento registado se situa numa das metades e o que foi referenciado pelo professor se situa na outra metade.

Tabela 62 - Gestão da disciplina no sistema social dos alunos na ecologia da aula pelo professor integrador

Gestão da Disciplina	Comportamento <i>Moda; n; %</i>	Disposição
Explicita as regras de conduta na aula.	2; 3; 75	Sempre
Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.	2; 2; 50	Muitas Vezes
Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.	4; 2; 50	Sempre
Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.	Indefinida	Quase Sempre
Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.	4; 4; 100	Sempre
Realça os comportamentos apropriados dos alunos.	Indefinida	Sempre
Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.	3; 3; 75	Sempre
Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.	2; 2; 50	Quase Sempre
Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.	1; 2; 50	Muitas Vezes
Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.	2; 3; 75	Muitas Vezes
Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.	4; 3; 75	Quase Sempre
Castiga dos alunos que revelam comportamentos inapropriados. ^a	4; 4; 100	Poucas Vezes
Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição. ^a	4; 3; 75	Nunca
Disciplina <i>Média (DP)</i>	2.87 (0.40)	5.2

Nota: Para a generalidade dos itens a correspondência de valores é: 1 = Nunca; 2 = Algumas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre (escala de observação) e 1 = Nunca; 2= Raramente; 3 = Algumas Vezes; 4 = Muitas Vezes; 5= Quase Sempre; 6 = Sempre (escala de questionário).^a Para estes itens específicos, devido à natureza inversa da apresentação, o valor associado é igualmente inverso.

Se ao nível da disciplina foi possível encontrar algumas divergências, já na gestão do clima (tabela 63) a diferença entre o comportamento observado do professor e a sua disposição é praticamente inexistente, ampliando-se inerentemente o seu perfil de negociação do sistema social dos alunos pela regularidade de comportamentos de integração. Nesta lógica, encontra-se na apresentação das atividades de aprendizagem uma única divergência relativamente ao facto de nunca se ter verificado por parte do professor a solicitação da opinião dos alunos sobre a aula, quando o professor referiu desenvolver esse item “muitas vezes”.

O aspeto mais saliente nos dados da gestão do clima prende-se com a articulação dos resultados coletivos do grupo disciplinar ao nível dos padrões didáticos e pedagógicos bem como das suas disposições de negociação onde esta dimensão apresentou ligeira dominância. De facto, atendendo às diversas referências e encontros entre professor integrador e grupo disciplinar que se foram apresentando nos sistemas de tarefas de instrução e de organização, constata-se a relevância de um clima positivo, claro, comprometedor e responsabilizador das aprendizagens para a qualidade de ensino projetada nas orientações coletivas. Mais concretamente, no acompanhamento da prática, o professor dispersava coerentemente a sua intervenção englobando a generalidade dos

alunos, estando sempre disponível para ajudar qualquer aluno que solicitasse, e com igual responsabilização pelas aprendizagens para alunos com mais ou menos dificuldades. Para os alunos com menos dificuldades, ou seja mais hábeis, também foi claro nos resultados anteriores que esses eram frequentemente solicitados para ajudar e/ou modelar os seus pares com mais dificuldade, definindo-se ainda uma subestratégia na gestão dos primeiros para poderem dar continuidade ao seu currículo. Nos momentos de identificação de perda de qualidade ou de menor relacionamento com as tarefas e/ou conteúdos, o professor recorria a conversas individuais ou coletivas onde salientava o esforço e o consequente sucesso, apontando casos concretos de alunos, nunca deixando de incluir os diferentes grupos de alunos. Finalmente, ainda em acordo com as disposições do grupo disciplinar, o clima da aula era preparado com diferentes tipos de atividades, áreas e matérias curriculares de modo a poder incluir as diferentes necessidades dos alunos e potenciar diversos modos de gestão dos grupos.

Tabela 63 - Gestão da clima no sistema social dos alunos na ecologia da aula pelo professor integrador

Gestão do Clima	Comportamento <i>Moda; n; %</i>	Disposição
Na apresentação das atividades de aprendizagem, refere a sua utilidade para os alunos.	4; 4; 100	Muitas Vezes
Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.	1; 3; 75	Muitas Vezes
Durante a prática de aprendizagem, acompanha as tarefas de maior complexidade.	3; 4; 100	Sempre
Durante a prática de aprendizagem, acompanha os alunos com maior dificuldade.	3; 3; 75	Sempre
Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.	4; 2; 50	Sempre
Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.	4; 3; 75	Sempre
Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.	4; 2; 50	Quase Sempre
Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.	4; 2; 50	Muitas Vezes
Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.	4; 4; 100	Sempre
Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.	3; 3; 100	Muitas Vezes
Ajuda os alunos quando estes o solicitam.	4; 4; 100	Sempre
Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.	4; 3; 75	Sempre
Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.	4; 4; 100	Quase Sempre
Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.	4; 4; 100	Sempre
Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.	4; 3; 75	Quase Sempre
Durante a aula, interage com os alunos sobre assuntos pessoais.	2; 3; 75	Raramente
Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.	4; 4; 100	Quase Sempre
Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.	4; 4; 100	Quase Sempre
Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente.	S; 4; 100	Quase Sempre
Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma.	S; 4; 100	Sempre
Clima <i>Média (DP)</i>	3.29 (0.21)	5.1

Nota: Para a generalidade dos itens a correspondência de valores é: 1 = Nunca; 2 = Algumas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre (escala de observação) e 1 = Nunca; 2= Raramente; 3 = Algumas Vezes; 4 = Muitas Vezes; 5= Quase Sempre; 6 = Sempre (escala de questionário).

Sumariando, o professor integrador revelou uma elevada coerência entre o comportamento observado e as suas disposições de gestão do sistema social, e por sua vez com a tendência coletiva do grupo disciplinar de educação física onde a expressão de integração do sistema social, ainda que repartida com modelos de imposição, é mais premente como orientação de gestão da ecologia das aulas de educação física.

2.2 O Envolvimento Não Integrador da Agenda Social dos Alunos

Ao apresentar as características da ecologia da aula de educação física como envolvimento não integrador é importante reforçar que o perfil híbrido-total foi o selecionado por se apresentar mais afastado, relativamente às disposições específicas de negociação, de uma ideia de integração do sistema social dos alunos. Assim, e recordando também que esse perfil enquadrava apenas um professor, o professor híbrido-total (HT) tinha 34 anos de idade, estava na fase intermédia da sua carreira com 12 anos de serviço, e encontrava-se numa fase inicial de trabalho nesta escola com dois anos de prática. Este professor acumulava mais um cargo como Diretor de Turma, para além do ensino da educação física a cinco turmas, todas do Ensino Secundário entre o 11º e o 12º ano. Este último dado de caracterização articula-se imediatamente com as orientações de planeamento coletivo do grupo disciplinar, ao nível da distribuição de serviço, pois o Coordenador já havia esclarecido que uma das opções entre a liderança do coletivo era a alocação de professores com uma lógica menos centrada nas aprendizagens para turmas de final de ciclo de escolaridade o que claramente se revela neste caso. Com efeito, em conversas informais com este professor e com outros elementos do grupo foi possível constatar esta diferença ideológica sobre a educação física, na medida em que o professor HT assumia uma ideia mais recreacionista e de experimentação das atividades desportivas para a aquisição de gostos pelas matérias como atitudes favoráveis à manutenção de estilos de vida ativos. Todavia, tal aspeto não se revelou comprometedor para o contributo no trabalho colaborativo por parte deste professor. De facto, o professor HT foi inclusivamente um dos que assumiu grande proximidade na integração do novo professor (Ess. Imp. 3), inclusive com demonstração de parcerias pedagógicas na lecionação conjunta ao nível da intervenção pedagógica partilhada “[sobre o caso particular de um aluno do professor Ess. Imp. 3] HT revela saber quem é esse caso, pelo facto de ter dado várias aulas em conjunto com Ess. Imp. 3, o que promove este tipo de conhecimento.” (observação grupo 11, episódio 1.19) dando seguimento a esta orientação de desenvolvimento curricular colaborativo pelo grupo disciplinar (documento GEF 1 – balanço das avaliações em educação física no primeiro período; documento GEF 8 – projeto de educação física).

Em particular sobre a sua orientação pedagógica específica de negociação do sistema social dos alunos, tal como demonstra a tabela 64, este professor revelou uma dispersão pelos três modos, centrando a sua tendência ao nível da imposição (55.56%, 5) o que de algum modo pode contrastar com a sua maior predisposição para cuidar do clima de aula (4.5) em detrimento da disciplina (3.8), embora ambas as dimensões se situem a um nível intermédio face ao total da escala de gestão do sistema social dos alunos. Nessa lógica, o professor revela uma atuação preferencial pela punição ao aluno (60%, 3) convergindo com a resposta dada a um item correspondente para a dimensão disciplina (item 12 – Pune os alunos com comportamentos inadequados = Quase Sempre).

Contrariamente, o professor revelou tendência para permitir aos alunos comportamentos (100%, 2) divergentes ao que solicitava nalgumas situações específicas como estratégias de condescendência. No sentido da integração do sistema social dos alunos, o professor repartiu-se entre a promoção de um clima positivo (50.00%, 1) e a gestão preventiva (50.00%, 1). No respeitante ao contexto de intervenção o professor centrou-se principalmente na emergência de atos isolados pelos alunos (66.67%, 4), direcionando o foco da sua intervenção mais para as regras (50.00%, 2) e ocasionalmente para a matéria (25.00%, 1) ou para a segurança (25.00%, 1). Do ponto de vista da diversidade das estratégias, o professor manteve o registo de modos únicos (100%, 5), não apresentando ainda qualquer elemento de continuidade das estratégias.

Tabela 64 - Especificação das disposições de negociação do professor não integrador

Dimensão	Subdimensão	Categoria	Indicador
Gestão do SS	Disciplina		3.8
	Clima		4.5
Disposições específicas de negociação	Condescendência	Permite comportamento	2
		Pressão comportamento	1
	Imposição	Ordena aluno	1
		Pune aluno	3
	Integração	Promove clima	1
		Gestão preventiva	1
Contexto de intervenção	Ato recorrente		2
	Ato isolado		4
Foco de Intervenção	Segurança		1
	Matéria		1
	Objetivo		0
	Regras		2
Diversidade de Estratégias	Modo alternativo		0
	Modo único		5
Continuidade das estratégias			0

Comparativamente ao seu grupo de pares (cf. tabelas 35 e 37), este professor enquadrava-se na componente de imposição da disposição coletiva de hibridismo pedagógico sendo também o mais divergente por ter sido o único a apresentar elementos de condescendência e a menor intenção de integração do sistema social dos alunos.

2.2.1 Contexto da Aula de Educação Física Não Integradora

Tal como anteriormente, para caracterizar o contexto da aula de educação física apresentam-se primeiramente os dados demográficos, curriculares e pedagógicos da turma para então se caracterizarem os sistemas de tarefas que enformavam a ecologia observada.

2.2.1.1 Do Diagnóstico de Turma à Redução Prognóstica dos Compromissos Coletivos

A turma a que se recorreu para efeitos de observação desta ecologia pertencia ao 12º ano de escolaridade, portanto o final do percurso escolar no sistema educativo nacional, que corresponde ao importante momento de avaliação das aprendizagens através dos exames nacionais, e com o momento de candidatura ao Ensino Superior contabilizando as notas obtidas pelos alunos para esse efeito. Não menos importante será a (procura de) entrada no mercado de trabalho pelos alunos que não desejarem a via de progressão dos estudos mas (discutivelmente) essa já não depende diretamente das classificações finais obtidas. Assim, um primeiro dado de relevo a reter é precisamente a proximidade temporal do reconhecimento de dependência direta das classificações pelos alunos do Secundário para o acesso ao Ensino Superior que pode trazer balanços importantes para esta ecologia em particular. Adicionalmente, os alunos pertenciam à área científica das Ciências Sociais e Humanísticas, numa turma composta por 23 alunos, com clara maioria de raparigas (73.9%, 17), e com uma média de idades de 17 anos.

A um nível mais estreito de relação com o grupo disciplinar, o 12º ano encadeava com o 11º no projeto de educação física (documento GEF 8), por sua vez convergente com as orientações específicas nos programas nacionais (documento G1), na ideia de que:

Na área das Actividades Físicas, o Programa de Educação Física dos 11º e 12º anos admite um regime de opções no seio da turma e da escola, de modo a que os alunos se aperfeiçoem nas actividades da sua preferência, sem prejuízo da concretização dos objectivos gerais da EF no Ensino Secundário e permitindo o desenvolvimento multilateral do aluno. (documento GEF 8 – projeto de educação física, p. 17)

Paralelamente, esse ano letivo serviu como um momento de experiência sobre a gestão das opções pelos alunos. Esclarecendo, por decisão do grupo, fora dos Jogos Desportivos Coletivos, os alunos podiam escolher quaisquer outras quatro matérias dentro das regras definidas¹¹⁴, produzindo-se um conjunto de decisões para esse efeito (observação grupo 3) e respetiva atualização curricular (documento GEF 8 – projeto de educação física) e documental (documento GEF 21 – inquérito de opções aos alunos do 11º e 12º ano para 2011/2012).

Quer isto dizer que o grupo preconizava e preparava esta particularidade do/no currículo dos alunos, tendo como objetivo transversal “Nas 6 matérias de opção do 11º e 12º anos, o nível mínimo a atingir é o nível Introdução. **Não atingir o nível Introdução** a qualquer matéria, implica o insucesso a EF.” (destacado no original) (documento GEF 11 – protocolo de avaliação, p. 16), para além do alcance da Zona Saudável de Aptidão Física na área da Aptidão Física e da consecução do programa de Conhecimentos definidos para o 12º ano, ambos também como condição imediata de insucesso caso não fossem alcançados. Para o ano letivo em que decorreu a

¹¹⁴ Até ao ano anterior as quatro matérias fora dos Jogos Desportivos Coletivos apareciam em grupos de duas, invalidando algumas opções pelos alunos, ou seja, a experimentação servia para abrir mais as possibilidades de escolha pelos alunos, com o reconhecimento dos problemas que daí advinham.

observação, a apreciação coletiva do grupo resumia-se da seguinte forma (figura 25), de acordo com o balanço realizado no primeiro período:

	ÁREAS FORTES	ÁREAS FRACAS
12º ANO	<ul style="list-style-type: none">• Dança, Ginástica, Escalada e Voleibol• Cooperação e entreajuda	<ul style="list-style-type: none">• 2º Jogo Desportivo Coletivo• Aptidão Física – retrocesso em relação a anos anteriores• Responsabilidade – atrasos e assiduidade• Pouco brio na realização das atividades (mesmo nos melhores alunos). A EF é muito utilizada como espaço e tempo de descompressão.

Figura 25 - Avaliação do grupo sobre os alunos do 12º ano (in documento GEF 1 - balanço das avaliações em educação física do primeiro período, p. 6)

Neste contexto, o professor HT tinha a sua grelha de avaliação inicial (figura 26) preparada prioritariamente para si, e com referência primária ao passado dos alunos, i.e. sobre a demonstração das suas aprendizagens no período de avaliação inicial, de acordo com a composição curricular definida pelo grupo (documento GEF 8) e respetivas orientações de avaliação (documento GEF 11), em função das opções dos alunos. Essa grelha contemplava também níveis intermédios (e.g. QI, QE, I-, I+) que situavam os alunos nas matérias em relação à maior ou menor distância até completarem o nível em curso, e com a respetiva referência classificativa para esse cenário de acordo com a documentação do grupo (documento GEF 11 – protocolo de avaliação, documento GEF 12), sendo que esta última representava o principal elemento prognóstico. Embora a dimensão prognóstica generalize a projeção das classificações futuras, não é possível identificar qual a progressão que o professor previa para os seus alunos do ponto de vista do currículo e por inerência a operacionalização da flexibilização de perfis e percursos definida nos processos de desenvolvimento curricular colaborativo como mecanismo central de integração da agenda social dos alunos.

Perfil	Atividades Físicas										Aptidão Física		Patamar sucesso			
	Al.	JDC		Ginástica		Atl.	Pat.	Dan.	Raq. AEN		Flex. (sup.)	Apt. Aer.	For.	Diag.	Prog.	
		And.	Basq.	Vol.	Ac.				Solo	Bad.						Esc.
H- AcS	11 ^a	I		I		I+		I	I	E	S	S	S	8-9	10	
	16 ^b		I+	I+		QE		E	QE	NI	N	S	S	7	15-17	
	24 ^a	QE		I+			QE	I-	QE	E	S	S	S	8-9	11-14	
Mod. Ac.	7 ^b	I		I	I+		I	I+		E	N	S	S	7	8-9	
	13 ^a		QE	I+			QI	I-	I	QE	N	S	S	7	11-14	
	14	QE		QE			QE	I-	QE	E	S	S	S	8-9	15-17	
	17 ^a	QI		I				I+		E	N	S	S	7	8-9	
	23 ^b		I+	I+			QE	I-		E	S	S	S	8-9	11-14	
Ac.	2	I+		I+		I+		I	E		QI	S	N	N	7	11-14
	3		I	I	I+			E	I	E	S	S	S	10	11-14	
	4 ^a		I	I				I	I	NR	N	N	N	7	8-9	
	5		QE	QE			I	I+	I	E	S	N	S	7	11-14	
	8	QI		I-	I+			I-	I	E	S	S	N	7	8-9	
	9		I	I-				I		I	S	S	S	7	8-9	
	10 ^b	I+		I+		I+		E	I	I	S	N	S	7	11-14	
	12		I+	I				I-		E	S	S	S	8-9	11-14	
	15		I	I				I-	I	NI	N	N	N	7	8-9	
	19 ^b		I	I-				I	NI	NI	S	S	S	7	8-9	
	20	I+		I				E	I	E	S	S	S	10	11-14	
	21	QE		I			I	I+		E	S	S	S	8-9	15-17	
	22		QE	QE				E	I	E	N	S	S	7	15-17	
	25 ^a		QI	QI		I		I-	I+	E	S	S	S	7	8-9	

Legenda: 1) Patamares de classificação: < 7 = <4I e 1E e/ou Inaptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 8-9 = 4I e 1E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 10 = 4I e 2E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 11-14 = 3I e 3E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 15-17 = 2I e 4E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física; 18-20 = 1I e 5E + Aptidão nos Conhecimentos e na Aptidão Física. 2) a) Alunos efetivos; b) Alunos suplentes. 3) As células a preto indicam a não opção pelos alunos, enquanto as células a branco indicam a ausência de registo de avaliação pelo professor.

Figura 26 - Compilação da organização dos dados da avaliação inicial pelo professor híbrido total¹¹⁵

Pormenorizando os resultados dos alunos por matéria curricular apresentados na tabela 65, constata-se que o professor correspondia a algumas orientações de planeamento coletivo no processo de desenvolvimento curricular colaborativo (documento GEF 11 – projeto de educação física) na medida em que tinha fixado um dos Jogos Desportivos Coletivos, neste caso o Voleibol, a Dança e as Atividades de Exploração da Natureza para toda a turma, ficando as restantes como opções disponíveis para os alunos. Deste modo, para além dos níveis dos alunos, o professor tinha de gerir os agrupamentos dos alunos em função das suas escolhas, revelando-se elementos de complexidade nesta gestão de opções prevista pelo grupo nas reuniões iniciais para os quais se tinham desenhado algumas estratégias como a fixação transversal dessas matérias e compromissos “No Plano de cada Turma o professor deve procurar **investir no desenvolvimento de competências do nível Elementar** de mais do que um Jogo Desportivo Colectivo” (documento GEF 8 – projeto de educação física, p.8). Especificamente para o Andebol identificam-se alguns problemas de operacionalização do nível Elementar pois a situação de avaliação pressupunha, no mínimo, uma situação de 5x5 (documento GEF 11 – protocolo de avaliação, p. 23) e o professor apenas dispunha de oito alunos em condições de a desenvolver. Neste sentido, para se alcançar o

¹¹⁵ No registo do professor não se encontrava referência à aluna nº 18 tendo essa participado no estudo, pelo que para efeitos de estudo da grelha do professor se considera um total de 22 alunos na turma e para estudo das respostas dos alunos ao questionário se considera um total de 23.

compromisso de mais que um nível Elementar referente aos Jogos Desportivos Coletivos, podia-se esperar maior aposta no Basquete e no Voleibol. Relativamente à Dança, embora tendo elementos suficientes para trabalhar qualquer dos níveis em curso, já era possível encontrar maior heterogeneidade pois 27.2% (6) da turma estava preparada para iniciar o nível Avançado e os restantes estavam aptos para trabalhar o nível Elementar. Neste âmbito, o principal constrangimento poderia ser o facto de todos os níveis Elementares serem do sexo feminino o que não permitia o emparelhamento rapaz-rapariga. Contudo, como a orientação do grupo (documento GEF 11 – projeto de educação física) era para os professores desenvolverem com os alunos os níveis Elementares, bem como não se encontrava definido o programa de nível Avançado, a dificuldade mencionada poderia ser facilmente gerida, sobretudo se for tido em conta que a progressão na classificação se dá fundamentalmente pela consecução de vários níveis Elementares (documento GEF 8 – protocolo de avaliação). Finalmente, na Escalada era onde se encontrava maior dispersão dos alunos pois 18.18% (4) encontravam-se em fase de desenvolvimento ou conclusão do nível Introdução, 13.64% (3) estavam a desenvolver ou a concluir o nível Elementar, e 63.64% (14) tinham o nível Elementar completado.

Tabela 65 - Comparação de níveis diagnosticados nas matérias curriculares da área das Atividades Físicas e Desportivas programadas pelo professor híbrido-total

Atividades Físicas										
Dimensão de sucesso	n (%)									
	JDC			Ginástica		Atl. (8 alunos)	Pat. (5 alunos)	Dan. (Turma)	Raq.	AEN
	And.	Basq.	Vol.	Acr.	Solo				Bad.	Esc.
	(10 alunos)	(12 alunos)	(Turma)	(10 alunos)	(5 alunos)				(16 alunos)	(Turma)
NI									1 (6.3)	3 (13.6)
QI	2 (20.0)	1 (8.3)	1 (4.5)			1 (12.5)				1 (4.5)
I-			3 (13.6)					8 (36.4)		
I	2 (20.0)	5 (41.7)	9 (40.9)		1 (20.0)	2 (25.0)	4 (80.0)	4 (18.9)	10 (62.5)	2 (9.1)
I+	3 (30.0)	3 (25.0)	6 (27.2)	3 (10)	3 (60.0)		1 (20.0)	4 (18.9)	1 (6.3)	
QE	3 (30.0)	3 (25.0)	3 (13.6)		1 (20.0)	3 (37.5)			3 (18.8)	1 (4.5)
E								6 (27.2)		14 (63.6)

No respeitante à Aptidão Física, a turma revelava-se abaixo dos objetivos com 31.8% (7) para a flexibilidade superior, 22.7% (5) para a aptidão aeróbia, e em 18.2% (4) na força superior. A manutenção destes resultados para os alunos em causa determinava diretamente o seu insucesso na disciplina com uma nota máxima de 7 valores podendo-se constatar que os casos mais preocupantes estariam no perfil académico com vários alunos com duas, e até três capacidades abaixo do projetado (cf. figura 26). Neste sentido, podia-se esperar um volume considerável de trabalho nesta área pelas implicações classificativas. Por outro lado, no protocolo de avaliação abriam-se possibilidades de exceção a esta área e à dos Conhecimentos que poderiam descomplicar a situação classificativa dos alunos mas que também evidenciam um conflito concetual no seio do grupo disciplinar de educação física relativo ao peso destas áreas no sucesso dos alunos:

Casos excepcionais de avaliação/aplicação das normas:

- no caso de incumprimento das normas na **Aptidão Física**, os alunos que seriam classificados nos patamares superiores a 14 baixam para o limite inferior do patamar imediatamente abaixo; No patamar 10-14 os alunos só poderão ser classificados, no máximo, com 10 valores;
- **Na área dos conhecimentos**, aplica-se o mesmo princípio descrito no ponto anterior. (destacados no original) (documento GEF 11 – protocolo de avaliação, p.16)

Passando a olhar para a componente classificativa da avaliação (tabela 66) pode-se projetar maior sucesso no perfil híbrido. Nos restantes perfis de agenda social, embora a moda de diagnóstico revele tendência para o enquadramento no menor patamar de insucesso (7 valores), o prognóstico classificativo dividia-se de modo equilibrado entre o patamar imediatamente superior ao sucesso (11-14 valores) e a manutenção da condição de insucesso mas num patamar superior (8-9 valores). Para o total da turma, a moda na dimensão prognóstica classificativa era de 40.91% (9) dos alunos no patamar 11-14 valores, ficando aquém dos 63.6% (14) de alunos em insucesso diagnóstico, e como tal revelando uma reduzida projeção de variação nos patamares classificativos conduzindo inevitavelmente a uma inferência sobre as baixas expectativas de evolução curricular. Assim, encontra-se um desvio dos objetivos coletivos do grupo disciplinar pois, pelas previsões do professor, 36.36% (8) (cf. figura 26) dos alunos são enquadrados num patamar de insucesso correspondente a 8-9 valores projetando que nem todos teriam condições para cumprir os objetivos preconizados e aferidos colaborativamente. Este aspeto pode derivar do facto de, à altura da avaliação inicial, apenas 9.09% (duas alunas - nº3 e nº20) da turma cumprir os critérios para a inclusão no patamar de sucesso (10 valores) e simultaneamente de um elevado número de alunos se situar no patamar mais baixo (inferior a 7 valores). Paralelamente, desses quase 64% de alunos, vários apresentavam elementos bastante abaixo da condição de sucesso nas áreas da Aptidão Física e/ou das Atividades Físicas Desportivas.

Tabela 66 - Especificação dos níveis de classificação diagnosticados e prognosticados por classe de agenda social e para a turma do professor híbrido-total

Nível de Análise	Categoria (n)	Patamar de Sucesso Moda; n; %		
		Diagnóstico	Prognóstico	Variação
Perfil de agenda social	Híb.-Ac.Soc. (3)	8-9; 2; 66.7	≥ 10 valores; 3; 100	1, 2, e 3; 1; 33.3
	Mod. Ac. (5)	7; 3; 60.0	8-9 e 11-14; 2; 40.0	1; 2; 40.0
	Ac. (14)	7; 10; 71.4	8-9 e 11-14; 6; 42.9	1; 8; 57.1
Total Turma (22)		7; 14; 63.6	11-14; 9; 40.9	1; 11; 50.0

Este quadro de caracterização dos alunos revela a complexidade que o professor híbrido-total tinha de gerir, prevendo-se algumas opções pedagógicas abaixo dos compromissos do grupo, nomeadamente em relação ao prognóstico classificativo apresentado pelo professor. Essas opções podem de algum modo estar articuladas com o hibridismo do seu perfil de negociação dado que o

coletivo oferecia diferentes possibilidades e orientações para a gestão curricular e do sucesso dos alunos. Neste sentido, uma primeira indicação sobre a qualidade do ensino proporcionado pelo professor pode ser retirada com base nas percepções dos alunos sobre a concepção de educação física desenvolvida nas aulas e sobre a participação da turma de acordo com a tabela 67. Nessa tabela pode-se constatar que a maioria dos alunos, tanto para o total da turma como para qualquer perfil de agenda social, identificava uma orientação acadêmica nas suas aulas. No mesmo sentido, embora a percepção sobre a participação da turma nunca fosse negativa, quanto mais o perfil dos alunos se afastava de uma dimensão acadêmica na agenda social menos positiva era a percepção da turma nas aulas do professor híbrido-total. Assim, a percepção dos alunos moderados e acadêmicos aponta no sentido de um maior gosto pelas atividades, maior cooperação entre os pares e com o professor e de maior gosto de pertença à turma do que nos alunos híbridos. Sintetizando, pelas percepções dos alunos, sugerem-se algumas diferenças na qualidade da participação que se podem conjugar com algumas opções e expectativas pelo professor sobre a individualização das possibilidades de sucesso pelos alunos.

Tabela 67 - Percepções coletivas e por classe de agenda social sobre a ecologia das aulas pelo professor híbrido-total

Nível de Análise	Categoria (n)	Percepção de Participação da Turma <i>Média (DP)</i>	Percepção de Concepção das Aulas <i>Moda; n; %</i>
Perfil de agenda social	Híb.-Ac.Soc. (3)	4.39 (0.48)	Acad; 3; 100
	Mod. Ac. (5)	4.80 (0.22)	Acad; 3; 60.0
	Ac. (15)	4.86 (0.48)	Acad; 12; 80.0
Total Turma (23)		4.78 (0.45)	Acad; 18; 78.3

2.2.1.2 Convergências e Divergências Mesossistêmicas na Articulação dos Sistemas de Tarefas da Ecologia Não Integradora

Para que as ideias e percepções dos alunos sejam mais claras e objetivas é necessário então analisar os dados das observações das aulas para caracterizar os diferentes sistemas de tarefas e a forma como interagem ao nível micro e mesossistêmico na definição de uma ecologia não integradora de educação física.

Antes de se apresentarem os dados dos sistemas de tarefas deve-se começar por referir que as aulas observadas percorreram sempre o mesmo espaço - G2 -, de forma semelhante ao que se viu para o professor integrador. Assim, evitando a repetição da informação e considerações tecidas, aponta-se apenas que este professor evidenciou um tipo de gestão dos espaços semelhante à apresentada para o professor integrador, ou seja, aproveitando os subespaços alocados aos espaços principais para gerir as opções dos alunos, colocando-os no Ténis de Mesa e na Patinagem. Neste âmbito, as aulas deste professor confirmaram a convergência deste tipo de padrões didáticos e pedagógicos para a gestão curricular dos seus alunos.

Para uma pormenorização mais concreta das características do envolvimento não integrador, passa-se a olhar para a expressão temporal dos sistemas de tarefas em que se pode começar por detalhar, a partir da tabela 68, um aproveitamento na ordem dos 90% do tempo programa na média das quatro aulas. Desse tempo útil, 86.23% (aproximadamente 4152 segundos) era dedicado ao sistema de tarefas de instrução o que aponta para a importância da dimensão de aprendizagem em detrimento das questões de organização, tal como o grupo disciplinar preconiza na sua visão coletiva e revela nas suas características e processos. Em seguida, 12.69% do tempo útil era dedicado ao sistema de tarefas de organização, ficando 1.08% do tempo restante para outro tipo de episódios.

Tabela 68 - Volume temporal dos sistemas de tarefas da ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Dimensão Temporal		Média	DP
Tempo Útil	Absoluto	4813.00	214.97
	Relativo ^a	89.13	3.98
Instrução	Absoluto	4151.75	283.57
	Relativo ^b	86.23	3.43
Organização	Absoluto	609.25	95.46
	Relativo ^b	12.69	2.12
Outros	Absoluto	52.00	69.03
	Relativo ^b	1.08	1.42

Legenda: a) Com referência ao tempo programa; b) Com referência ao tempo útil

Pegando na importância das tarefas centradas na promoção da aprendizagem dos alunos, com base na tabela 69, a clara maioria do tempo de instrução era dedicada à prática (90.14%, 3741.75 segundos) pelos alunos conciliando-se mais uma vez com a visão do grupo sobre a importância da atividade dos alunos para se efetivarem ganhos de aprendizagem. Do restante tempo de instrução, a segunda maior fatia centrava-se nas tarefas de avaliação final das atividades (5.67%, 237.75 segundos) e 4.18% (172.25 segundos) eram dedicados às tarefas de informação.

Tabela 69 - Expressão temporal do sistema de tarefas de instrução na ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Dimensão Temporal do Sistema de Instrução		Média	DP
Informação	Absoluto	172.25	28.29
	Relativo	4.18	0.85
Prática	Absoluto	3741.75	243.16
	Relativo	90.14	1.08
Avaliação	Absoluto	237.75	77.69
	Relativo	5.67	1.53

O sistema de tarefas pode ainda ser detalhado em termos de abordagem curricular onde se pode verificar pela tabela 70 que a área das Atividades Físicas Desportivas esteve sempre presente. A área da Aptidão Física apresentou-se em 75% (3) das aulas, e os Conhecimentos estiveram presentes em duas (50%) das quatro aulas observadas. Assim, ao longo das observações,

encontrou-se a totalidade das áreas curriculares definidas no programa combinado pelo grupo (documento GEF 8 – projeto de educação física), bem como todas as aulas enquadraram várias matérias e áreas curriculares, embora nem sempre em simultâneo como desejável, concorrendo com padrões coletivos já apresentados. No entanto, a expressão específica de cada área não contemplou todo o leque possível de tratamento das opções dos alunos. Relativamente às Atividades Físicas Desportivas, considerando que nos espaços observados não se apresentavam condições para desenvolver as Atividades de Exploração da Natureza, constatou-se a ausência da Ginástica e do Basquetebol em que o último era gerido pelo professor colocando os alunos dessa opção no Ténis de Mesa “Professor indica que os alunos que não optaram pelo Basquetebol se podem encaminhar para o Ténis de Mesa e os respetivos alunos transitam de espaço, ficando o professor com os alunos do Basquetebol” (notas de campo aula não integradora 1, episódio 28 – introdução das atividades) ou prolongando a sua atividade no Voleibol. Deste modo, todas as aulas enquadraram o Basquetebol e o Voleibol, recordando-se que a última matéria teria sido a fixada para a turma convergindo com a orientação pelo grupo disciplinar de planeamento coletivo anteriormente apresentada. Pelo contrário, ainda sobre as orientações de planeamento coletivo, a Dança também era uma área fixada pelo grupo disciplinar mas apenas foi abordada numa aula (25%) tendo condições materiais para ser tratada em qualquer dos quatro espaços de aula. Também no sentido oposto ao grupo, mas aqui contrariando um dos seus problemas relativos ao estreitamento do currículo, foi possível confirmar que o Futebol era tratado nas opções dos alunos “(...) Outra aluna procura confirmar o nível que tem no Futebol, indicando que esperava ter NI e afinal tem I” (notas de campo aula não integradora 4, episódio 19 - outros). A implicação direta era então o facto de o professor híbrido-total contrariar o estreitamento do currículo particular em relação aos Jogos Desportivos Coletivos pois o grupo tinha desenvolvido um balanço no final do ano letivo anterior que sustentava precisamente esta lacuna coletiva (documentos GEF 22 – Atas de preparação do ano letivo 2011/2012) bem como antecipava o problema da gestão desta opção na fase de ajuste coletivo, após a avaliação inicial e recolha de dados das opções dos alunos:

Coordenador inicia o ponto e HT começa por questionar sobre a gestão das turmas de opções, acerca da possibilidade de trabalharem com outras turmas nos Coletivos, revelando dificuldades de gestão das opções nas turmas de 11º e 12º. HP2 concorda com HT sobre as dificuldades de gestão mas refere que não se pode gerir de forma linear os alunos a trabalharem essas matérias, na medida em que quando estão nos espaços onde se privilegiam matérias individuais, perdem tempo de prática desse tipo de matérias. HP2 também concorda com HT no sentido em que isso entra em conflito com os alunos, não dando Futebol a tantos rapazes que querem (mas estão dispersos na turma). (observação grupo 4, episódio 41)

No respeitante à Aptidão Física, atendendo à necessidade de trabalho por vários alunos nesta área para alcançar o patamar de sucesso classificativo (cf. figura 26) e ao objetivo de colocar todos os alunos na zona saudável de aptidão física em todas as componentes (documento GEF 8 – projeto de educação física, documento GEF 11 – protocolo de avaliação), o professor assumia

explicitamente aos alunos a pouca importância dada a esta área “O professor introduz as atividades da aula, esclarecendo que os alunos começarão a correr, posicionando-se à parte da generalidade dos professores de educação física que enfatizam a aptidão física.” (notas de campo aula não integradora 3, episódio 1 – início da aula). O reflexo desta orientação expressou-se por isso no facto de que duas capacidades foram abordadas, e dessas a aptidão aeróbia foi a mais trabalhada em 75% (3) das aulas observadas. A área dos Conhecimentos centrava-se bastante na gestão do currículo de uma aluna com atestado médico, aproveitando-se algum do seu trabalho para a turma:

Aluna faz a sua apresentação sem qualquer incidente, havendo um reforço do professor a apoiá-la quando a aluna se suporta nas notas. No final, os colegas batem palmas e o professor agradece à aluna, perguntando seguidamente à turma se tem dúvidas para colocar à colega. A turma diz que não e o professor reforça questionando sobre a probabilidade de sucesso se fizer um teste sobre estes conteúdos na próxima semana. Surge então uma dúvida que é esclarecida pelo professor. (notas de campo aula não integradora 2, episódio 5 – prática cognitiva)

Tabela 70 - Presença absoluta e relativa das áreas, subáreas e matérias curriculares na ecologia da aula pelo professor híbrido-total

Área Curricular	Subárea	Matéria	Frequência de observação n (%)
Atividades Físicas Desportivas	Jogos Desportivos Coletivos	Voleibol	4 (100)
		Basquetebol	4 (100)
	Dança Raquetes Patinagem	Danças Sociais	1 (25)
		Ténis de Mesa	3 (75)
			2 (50)
Aptidão Física	Aptidão Aeróbia Flexibilidade		3 (75)
			1 (25)
Conhecimentos	Desenvolvimento das capacidades físicas Regras e Arbitragem das matérias		1 (25)
			1 (25)

Atendendo às opções curriculares evidenciadas pelo professor no sistema de tarefas de instrução das quatro aulas observadas, pode-se constatar sobre alguma incompletude na focalização das necessidades e opções dos alunos perante (as decisões do grupo sobre) os recursos materiais, sobretudo tendo em conta que o prognóstico classificativo não projetava o sucesso para todos os alunos. Neste sentido, encontrando-se elementos positivos de negociação integradora associados aos padrões didáticos e pedagógicos previamente identificados no coletivo de professores, é possível argumentar no âmbito curricular sobre a menor expressão dos mecanismos de integração do sistema social dos alunos na gestão do sistema de tarefas de instrução pelo professor HT com base no seu desvio a algumas das orientações e compromissos de planeamento coletivo no processo de desenvolvimento curricular colaborativo explicitados pelo grupo disciplinar. Todavia, embora esses desvios se possam efetivamente associar parcialmente ao facto de este professor apresentar uma ideia de educação física mais diferente da visão coletiva, alguns aspetos do processo de trabalho colaborativo e características do grupo podem ampliar algumas dificuldades no sentido do estreitamento do currículo nalgumas matérias e da indefinição concreta de elementos curriculares.

De facto, a gestão das opções apresentou-se nas reuniões plenárias na última fase de preparação do ano letivo como o primeiro momento de tensão e de maior reflexo das divergências no seio do coletivo:

[episódio 4.1] Coordenador inicia o ponto e HT começa por questionar sobre a gestão das turmas de opções, acerca da possibilidade de trabalharem com outras turmas nos Coletivos, revelando dificuldades de gestão das opções nas turmas de 11º e 12º. HP2 concorda com HT sobre as dificuldades de gestão mas refere que não se pode gerir de forma linear os alunos a trabalharem essas matérias, na medida em que quando estão nos espaços onde se privilegiam matérias individuais, perdem tempo de prática desse tipo de matérias. HP2 também concorda com HT no sentido em que isso entra em conflito com os alunos, não dando Futebol a tantos rapazes que querem (mas estão dispersos na turma). HP2 coloca em evidência o trabalho da turma sobre as opções individuais. Ess. Imp. 2 refere custar-lhe recusar a opção de uma das matérias com 10 alunos em cada e propõe-se a tentar gerir, embora reconheça as dificuldades. HT e Ess. Imp. 2 concordam que se deve tentar gerir, “dando um jeitinho” e fazendo uma articulação mais esforçada. Coordenador e HP2 rebatem fundamentalmente com as situações formais de aprendizagem e da sua avaliação, bem como para o fato de que se “está a dar um jeito” é perder coerência no processo de aprendizagem, na medida em que não é possível trabalhar a totalidade do currículo desses níveis. HP2 assume a dificuldade da tomada de posição na procura do equilíbrio entre ter condições para trabalhar de acordo com os níveis dos alunos e as dificuldades de relação no clima da aula que implica a recusa de opções com um número considerável de alunos.

[episódio 4.2] Coordenador vai colocando alguma calma na discussão face à crescente frustração nas dificuldades de gestão curricular. Coloca em evidência as condições existentes no sentido da aprendizagem dos alunos. HT questiona o que dirá aos alunos quando lhe perguntarem sobre o facto de a professora do ano passado ter conseguido dar 4 matérias e ele não pode. Coordenador remete, se necessário, para a decisão do grupo. Coordenador remete a avaliação de alunos que querem ter E mas que não lhes é possível na sua turma, para a integração na avaliação de outras turmas. (observação grupo 4, sequência de episódios 4.1 a 4.2)

Mais concretamente, e na linha dos episódios apresentados, recorda-se como o Coordenador identificava como problemas caraterísticos de aprendizagem do grupo a falta de continuidade no planeamento e a não maximização da polivalência dos espaços “Um gajo olha para a aula das pessoas e a aula não tem continuidade, fazem vôlei aqui mas depois quando fazem ginástica vão para o espaço de ginástica” (entrevista ao Coordenador, p.38). Por outro lado, os elementos curriculares do 7º ao 10º ano são substancialmente mais específicos do que para o 11º e 12º ano:

[Para o planeamento do 11º e 12º ano] Face à heterogeneidade das turmas e escolhas dos alunos, não é possível definir um currículo comum para cada ano. Assim, cada professor estabelece o nível dos objectivos das matérias a abordar, que deve apresentar na Conferência Curricular de Novembro, garantindo condições para cumprirem as Normas de Referência. (documento GEF 8 – projeto de educação física, p. 18)

Este aspeto pode ser agravado pelo facto de o Ensino Secundário representar o ciclo de escolaridade em que a expressão de atividades de avaliação coletiva é mais reduzida podendo esta circunstância ser constatada em diversos elementos como: a organização dessas atividades no ano letivo (documento GEF 16 – calendário anual das provas de avaliação, documento E6 – plano anual

de atividades da escola); o facto de o programa de conhecimentos ter ficado no âmbito de uma proposta (documento GEF 10 – proposta de programa de conhecimentos realizada pelo professor Ess. Int. 1) durante o ano letivo observado; ou pela análise e expectativa pelo próprio grupo relativamente à sua organização colaborativa passar a incluir mais formalmente o Ensino Secundário (documentos GEF 27 - relatórios de grupo da formação contínua certificada).

Esta articulação de aspetos, reveladores de maior indefinição no processo de desenvolvimento curricular colaborativo, pode por isso derivar da falta de dados mais concretos que, comparativamente, contribuem no 3º Ciclo para o grupo estabelecer decisões mais efetivas e operacionais da gestão curricular dos alunos. Nesta linha, a entrada da inovação sobre o regime de opções poderá ter sido pouco alavancada em estratégias colaborativas, apesar de algumas decisões coletivas (documentos GEF 22 – atas de preparação do ano letivo 2011/2012, observações grupo 3 e 4) e documentos partilhados coletivamente (documentos GEF 20 – fichas de trabalho sobre a área dos Conhecimentos, documento GEF 21 – inquérito de opções ao 11º e 12º ano).

Pode-se então assumir que o sistema de tarefas de instrução desta ecologia não integradora enquadra características de ordem microssistémica relativamente às orientações e opções pelo professor que nuns momentos favorecem e noutros dificultam a integração do sistema social dos alunos. Tanto num sentido como no outro, podem-se também associar elementos de ordem mesossistémica na interação com o grupo disciplinar sobre a maior ou menor facilidade de integração do sistema social dos alunos do ponto de vista do sistema diretamente orientado para a aprendizagem dos alunos.

Focando o sistema de tarefas de organização (tabela 71), pode-se observar que a maioria do tempo se dedicava às tarefas de transição (43.55%, 262.00), seguido da manipulação de material (33.88%, 213.75), do início de aula (10.40%, 58.50), da formação de grupos (9.88%, 61.25), e finalmente, com um tempo bastante reduzido, da chamada aos alunos (2.30%, 13.75). Nesta distribuição temporal, as tarefas de transição eram frequentemente dirigidas a toda a turma pois no espaço principal encontravam-se poucos episódios paralelos de situações diferentes para grupos de alunos sem ser pela gestão das suas opções. Neste sentido, o aumento da complexidade ecológica da aula decorria fundamentalmente da orientação de planeamento coletivo sobre a implementação das opções dos alunos aquando dos momentos de organização da sua atividade pela formação de grupos e montagem de material. Este aspeto é ampliado pelo facto de a formação de grupos, enquanto preocupação coletiva do grupo disciplinar, se ter revelado o tipo de tarefas menos manifestado, não contando com as tarefas de chamada que apenas foram formalmente realizadas uma vez, não se podendo por isso assumir como uma rotina efetiva. Por sua vez, o início da aula, embora tendo consumido maior percentagem de tempo do que a formação de grupos, não era uma rotina consistente, tendo sido observado em duas das quatro aulas. Não obstante, o início de aula apresentava aspetos relevantes para compreender o hibridismo da negociação pelo professor sendo

que o que mais se destacou foi a apresentação projetiva e/ou reativa de diferentes mecanismos de negociação, incluindo a condescendência, relativos ao comportamento dos alunos na aula:

Professor sentado na cadeira de frente para os alunos dispostos em meia-lua, uns sentados no banco sueco e outros sentados no chão. Já se observam cones colocados no espaço [mecanismo de integração]. (...) O professor prossegue referindo que os alunos, depois de porem a conversa em dia [mecanismo de condescendência], irão correr, fazer Voleibol, Basquetebol, e “tentar fazer qualquer coisa de Andebol” [citando as palavras do professor]. Ouvem-se breves palmas por alguns alunos e o professor continua esclarecendo que se houver acesso ao espaço do ténis de mesa, essa atividade será intercalada na aula. (...) Dois alunos chegam dois minutos após o início da aula, embora tenham efetivamente passado 15 minutos desde a hora de entrada, e o professor confronta um dos alunos perguntando-lhe as horas, esclarecendo-o sobre o tempo de atraso e confirmando a falta de atraso. A outra aluna não tem qualquer intervenção [perante a atuação com o aluno anterior - mecanismo de condescendência], não havendo qualquer reação pelos alunos atrasados. No seio da turma sai uma piada para o aluno confrontado e um reparo sobre a chegada de mais uma colega. O professor apercebe-se da chegada dessa aluna e informa-a que passam 15 minutos da hora [perante a atuação com o aluno anterior - mecanismo de condescendência] (notas de campo aula não integradora 3, episódio 1 – início da aula)

Aprofundando este tipo de tarefas, o professor usava-as fundamentalmente para esclarecer a organização da própria aula e também o comportamento dos alunos, focando-se assim a escala microtemporal:

Professor começa por expressar a expectativa de que, a partir desta aula, os alunos tenham resolvido o problema dos atrasos à aula de educação física, percebendo-se que esta introdução vem no seguimento de um episódio anterior quando o professor pergunta aos alunos “agora mais a frio, tive ou não tive razão?” [citando as palavras do professor] ao que os alunos confirmam. (notas de campo aula não integradora 2, episódio 1 – início da aula)

Mantendo toda a disposição contextual, professor retoma o início da aula descrevendo como será organizada, identificando três momentos: apresentação do trabalho por uma aluna, avaliação da aptidão aeróbia, e avaliação das matérias, esclarecendo que neste último momento do período “tudo é avaliação” [citando as palavras do professor]. No final pergunta se há alguma dúvida (notas de campo aula não integradora 2, episódio 3 – início da aula)

Num desses momentos, o professor aproveitou ainda para destacar o seu distanciamento ideológico relativamente à ênfase colocada na Aptidão Física, tal como se tinha referido anteriormente sobre o posicionamento de desvio a algumas das orientações coletivas, refletindo-se na relação da opção de gestão curricular desta área com o seu aspeto crítico como critério imediato para o insucesso dos alunos:

(...) O professor introduz as atividades da aula, esclarecendo que os alunos começarão a correr, posicionando-se à parte da generalidade dos professores de educação física que enfatizam a aptidão física. Os alunos ironizam, concordando com o posicionamento do professor e este reforça, remetendo os alunos para verem as aulas dos outros professores do grupo de educação física. O professor prossegue referindo que os alunos,

depois de porem a conversa em dia, irão correr, fazer Voleibol, Basquetebol, e “tentar fazer qualquer coisa de Andebol” [citando as palavras do professor]. Ouvem-se breves palmas por alguns alunos e o professor continua esclarecendo que se houver acesso ao espaço do ténis de mesa, essa atividade será intercalada na aula. (notas de campo aula não integradora 3, episódio 1 – início da aula)

No seu todo, o sistema de tarefas de organização encadeava regularmente com o sistema de tarefas de instrução dedicando-se mais à transição entre tarefas e a manipulação do material. Neste sentido, o aspeto central deste sistema de tarefas apontava para uma maior focalização na gestão logística da aula do que do seu aproveitamento para potenciar o sistema de tarefas de instrução.

Tabela 71 - Expressão temporal do sistema de tarefas de organização na ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Dimensão Temporal do Sistema de Organização		Média	DP
Chamada	Absoluto	13.75	19.81
	Relativo	2.30	3.15
Início de aula	Absoluto	58.50	68.14
	Relativo	10.40	12.43
Formação de grupos	Absoluto	61.25	43.15
	Relativo	9.88	6.89
Manipulação de material	Absoluto	213.75	142.94
	Relativo	33.88	17.93
Transição	Absoluto	262.00	65.77
	Relativo	43.55	10.93

Fora do âmbito específico dos sistemas de tarefas, encontraram-se outros tipos de episódios que eram dedicados à pausa para beber água, não havendo portanto lugar a tarefas de aquecimento como isoladas da unidade aula, ou de controlo da disciplina no sentido da ausência generalizada de questões complicadas de indisciplina pelos alunos como padrão comportamental dos alunos como houve oportunidade de esclarecer anteriormente a partir das respostas dos alunos e da entrevista ao Coordenador. Num desses momentos de pausa foi ainda possível encontrar indicadores da sua utilização para outros propósitos sociais e pedagógicos pelo professor e pelos alunos:

Alguns alunos vão beber água, outros ficam. Dos que ficam, uns começam a brincar com a bola de Basquetebol, outros socializam entre si, e outros aprofundam esclarecimentos das tarefas junto do professor sobre a sua gestão. Professor acaba por brincar também com a bola, dirigindo-se depois para o seu bloco e falando com a aluna que chegou atrasada, confirmando-lhe o total de faltas de atraso. Outra aluna procura confirmar o nível que tem no Futebol, indicando que esperava ter NI e afinal tem I. O professor brinca com ela dizendo que provavelmente se terá enganado e passa a ver quantos alunos estão prontos a retomar a aula. Vai arrumar a sua bola e prepara-se para retomar a aula pegando nos coletes. Os alunos do Ténis de Mesa e Patinagem terão ficado pelos respetivos espaços, continuando o professor a socializar com uma aluna. (notas de campo aula não integradora 4, episódio 19 – outros)

Como o episódio bem demonstra, alguns dos alunos procuravam esclarecimentos junto do professor sobre questões curriculares, o que atesta a explicitação do currículo e da avaliação como

elemento de integração do sistema social. Paralelamente, o professor aproveitava estes e outros momentos para socializar como outra forma de estreitar o seu relacionamento com os alunos.

Para além dos elementos microssistémicos, podem-se encontrar evidências de envolvimento exteriores à dinâmica da própria aula, nomeadamente a interação por pares do grupo, em especial pelo Coordenador:

Coordenador faz o teste juntamente com as raparigas, desencadeando uma brincadeira pelo professor HT que atribui a responsabilidade a um dos alunos em tarefa cognitiva de contabilizar os percursos do Coordenador. Este faz dois percursos e depois afasta-se para ir ver material do espaço. Professor e Coordenador trocam impressões sobre o material, passando depois o Coordenador a dirigir-se e interagir com o grupo em tarefa cognitiva, falando em particular com uma aluna que não vai fazer a prática destacando-a do grupo. (notas de campo aula não integradora 2, episódio 10 – prática)

De um modo global, os sistemas de tarefas da aula não integradora não se apresentaram completamente articulados entre si e revelavam as opções e as orientações do professor que iam a favor ou contra a integração do sistema social dos alunos, por convergência ou divergência com as opções e orientações do grupo disciplinar. Nesta linha, encontram-se indícios de que essa integração estava mais suportada no grupo, apesar de também se encontrarem elementos que apontam para maior dificuldade de operacionalização comparativamente ao que acontece para o 3º Ciclo e 10º ano de escolaridade. Da parte do professor, no âmbito geral dos sistemas de tarefas, os mecanismos de negociação mais particulares apontam para o investimento na relação com os alunos como estratégia de integração, paralelamente a indicadores de condescendência.

2.2.2 Disposições da Turma para a Ecologia Não Integradora da Aula de Educação Física

Após a apresentação do contexto não integrador de educação física centrado na gestão dos sistemas de tarefas pelo professor, deve-se esclarecer a agenda social dos alunos como disposições para a aula de modo a compreender como se poderia exercer a sua influência na negociação da aprendizagem e da organização. A tabela 72 esclarece como a generalidade da turma apresenta intenções de participação maioritariamente centradas na cooperação com o vetor primário (académica = 5.05 ± 0.73 , social = 2.09 ± 0.57). Não será por isso surpreendente que revelem uma preferência por aulas com uma conceção académica (65.2%, 15) e um afastamento de aulas orientadas sob uma lógica recreacionista (69.6%, 16). No mesmo sentido, os objetivos de participação dos alunos seguem também uma tendência académica de acordo com a seguinte ordenação decrescente em termos de prioridade: praticar desporto (47.8%, 11), ter mais saúde (43.5%, 10), aprender (39.1%, 9), passar de ano (30.4%, 7), conviver (43.5%, 10), e divertir (30.4%, 7). No entanto, discriminando estes resultados de turma por perfil de agenda social, encontram-se algumas diferenças apesar da convergência entre as orientações de educação física

preferida e preteridas. Assim, entre o perfil híbrido, no seguimento da análise para a diferenciação dos agrupamentos, as estratégias de participação apresentam intenções de alguma ocorrência bastante semelhantes (académica = 3.83 ± 0.60 , social = 3.11 ± 0.19) com preferência mais consistente por objetivos de prática desportiva e desenvolvimento da saúde, a par de um afastamento de objetivos de aprendizagem e de convívio. Por sua vez, os alunos moderados revelam uma maior predisposição para convergirem com o vetor primário com uma manifestação rara de estratégias de socialização (académica = 4.40 ± 0.30 , social = 2.03 ± 0.34). Esta maior predisposição articula-se com a prioridade atribuída aos objetivos de prática desportiva, desenvolvimento da saúde e de aprendizagem, conciliada com um afastamento de objetivos de socialização, mas também de passar de ano. Por último, os alunos académicos revelam uma intenção quase permanente de congruência nas tarefas propostas e uma expressão rara de estratégias de socialização (académica = 5.51 ± 0.26 , social = 1.91 ± 0.46). Ao nível dos objetivos de participação, este perfil apresenta-se praticamente igual ao dos alunos moderados, sendo que a principal diferença é a prioridade atribuída ao objetivo de passar de ano que passa para 4º. Portanto, na comparação dos perfis, o que se pode retirar é que o que mais os diferencia em termos de agenda social é a (des)valorização dos objetivos académicos de aprender e de passar de ano.

Tabela 72 - Disposições da agenda social dos alunos, por classe e turma, para a ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Categ.	Subcat (n)	Intenções Média (DP)		Conceções Moda; n; %		Objetivos Moda; n; %					
		Soc	Ac	+	-	Pass.	Prat.	Apr.	Saúde	Div.	Conv.
Perfil de agenda social	Híb.- Ac.Soc. (3)	3.11 (0.19)	3.83 (0.60)	Acad; 2; 66.7	Rec; 3; 100.0	1ª, 3ª e 6ª; 1; 33.3	1ª; 2; 66.7	5ª; 2; 66.7	2ª; 2; 66.7	3ª, 5ª e 7ª; 1; 33.3	6ª; 2; 66.6
	Mod. Ac. (5)	2.03 (0.34)	4.40 (0.30)	Acad; 4; 80.0	Rec; 4; 80.0	6ª; 2; 40.0	3ª; 3; 60.0	3ª; 3; 60.0	2ª; 4; 80.0	5ª; 2; 40.0	5ª e 6ª; 2; 40.0
	Ac. (15)	1.91 (0.46)	5.51 (0.26)	Acad; 9; 60.0	Rec; 9; 60.0	4ª; 6; 40.0	1ª; 9; 60.0	3ª; 6; 40.0	2ª e 3ª; 4; 26.7	6ª; 6; 40.0	5ª; 8; 53.3
Total Turma		2.09 (0.57)	5.05 (0.73)	Acad; 15; 65.2	Rec; 16; 69.6	4ª; 7; 30.4	1ª; 11; 47.8	3ª; 9; 39.1	2ª; 10; 43.5	6ª; 7; 30.4	5ª; 10; 43.5

Com base nesta análise, as disposições da turma orientam-se no sentido de suportar o vetor primário, sugerindo-se a presença de maiores comportamentos indutores da negociação pelos alunos híbridos que convergem com a classe em que os objetivos de ano para a educação física estão mais alcançados (cf. tabela 66). Adicionalmente, dá-se também o encontro mesossistémico com a percepção enunciada pelo Coordenador sobre as atitudes positivas dos alunos face à aprendizagem e ao trabalho.

2.2.3 Processos de Gestão da Aula Não Integradora

Após a apresentação dos dados de contexto e das características coletivas da turma, torna-se determinante esclarecer os processos sob os quais esses elementos interagem e em que sentido se dava essa interação, partindo dos dados da observação às aulas.

Como dado introdutório, há que considerar a evolução classificativa dos alunos pois tal elemento permite traçar uma ideia da sua progressão curricular. Nesta lógica, no primeiro período nenhum aluno teve negativa, 11 situaram-se no patamar 10-14¹¹⁶, 11 no patamar 15-17, e 1 no patamar 18-20 (documento E2.1 - Níveis por disciplina por turma do Secundário no 1º momento de avaliação, 2011-2012, p.9). No segundo período, esta mesma turma manteve-se sem alunos com classificação negativa, passando a oito no patamar 10-14, 13 no patamar 15-17, e dois no patamar 18-20 (documento E2.2 - Níveis por disciplina por turma do Secundário no 2º momento de avaliação, 2011-2012, p.9). Partindo do diagnóstico à turma, há que destacar a superação do prognóstico evidenciado pelo professor, pois desde o primeiro período que deixou de haver situações de insucesso que assim se mantiveram no segundo. Não deixando de contabilizar o trabalho do professor e da turma, há ainda que conjugar os fatores mesossistémicos decorrentes das opções e compromissos de desenvolvimento curricular colaborativo no sentido em que o facto de se permitir aos alunos trabalharem matérias da sua escolha, com critérios conhecidos e explícitos, e um trabalho na aula orientado para dar resposta a esses elementos certamente se apresentam como interações determinantes para estes resultados por promoverem uma integração do sistema social dos alunos. É com esta base processual que se passa a explorar com mais detalhe a ecologia não integradora para compreender que (outros) aspetos se apresentam associados ao grupo ou de carácter particular deste perfil híbrido-total.

2.2.3.1 Abertura dos Limites e Responsabilização Passiva Mediadas por Orientações Coletivas-Colaborativas nas Tarefas de Instrução

O sistema de tarefas de instrução da ecologia não integradora apresentou-se com um risco intermitente pela diversidade de mecanismos de responsabilização e largos limites de resposta possível pelos alunos. Assim, o professor, perante um efetivo hibridismo total de negociação, conseguia uma participação fundamentalmente ativa pelos alunos, recorrendo a elementos decorrentes do processo de desenvolvimento curricular colaborativo do grupo como os critérios de avaliação e a sua articulação com os conteúdos curriculares e situações de avaliação. Esta negociação era assim devidamente acompanhada por respostas positivas dos alunos, principalmente nas tarefas práticas. No contexto da aula, porém, eram as tarefas de avaliação final das atividades que revelavam maior consistência nos modos de integração do sistema social dos alunos pelo

¹¹⁶ Deve-se atender que o patamar 10-14 aparece assim definido pela escola mas que o grupo o subdivide em dois patamares - 10 valores, e 11-14 valores - não sendo por isso possível discriminar o número de alunos entre os dois patamares na referência do grupo disciplinar.

professor. Neste sentido, a expressão mesossistêmica da integração do sistema social dos alunos nesta ecologia dava-se pelo apoio direto do processo de trabalho colaborativo a esse modelo de negociação mas também se revelava pela concorrência com as dificuldades coletivas.

Fixando o comportamento do professor e dos alunos nas tarefas de informação, constata-se na tabela 73 que a maioria da instrução inicial se orientava para as tarefas motoras ($93.04\% \pm 13.93$), com a totalidade dessa informação a circunscrever-se à modalidade verbal. Durante os períodos de informação o professor era relativamente equilibrado na distribuição da clareza, com ligeira prevalência para formatos parcialmente explícitos ($38.56\% \pm 30.84$). Esta distribuição de clareza revelava assim alguns aspetos da introdução da prática dos alunos como menos organizada e intermitentemente integradora do sistema social dos alunos no sentido do seu hibridismo de negociação. Entre esses aspetos verificava-se: momentos em que a informação inicialmente dada de modo implícito ou parcialmente explícito tinha de ser complementada em episódios posteriores; a desnecessidade de especificar algumas tarefas práticas por convergirem com algumas rotinas de instrução do professor ou com as situações de aplicação descritas no protocolo de avaliação que os alunos já conheciam; que a diferenciação do ensino se evidenciava mais declaradamente nestas tarefas; e que apenas a explicitação total das tarefas estava efetivamente associada aos conteúdos curriculares e critérios de avaliação, sendo os restantes graus de clareza mais focados na gestão da disciplina e cooperação dos alunos:

[episódio 28 – introdução das atividades com clareza implícita] Professor indica que os alunos que não optaram pelo Basquetebol se podem encaminhar para o Ténis de Mesa e os respetivos alunos transitam de espaço ficando o professor com os alunos do Basquetebol.

[episódio 29 – formação de grupos] Professor indica os grupos que vão jogar 3x3 entre si, indicando quais os grupos que ficam com coletes. Alunos vão buscar coletes assim que têm essa informação, permanecendo os restantes junto ao professor em episódio simultâneo. Alunos levantam dúvidas sobre os grupos e professor confirma a formação definida, formalizando o encaminhamento dos alunos para os respetivos campos. (notas de campo aula integradora 1, sequência de episódios 28 a 29)

[episódio 9 – introdução das atividades com clareza implícita] Enquanto os alunos se agrupam professor redefine as possibilidades de grupo podendo ser 2 a 2 ou 3 a 3, reforçando que só quer vôlei e não quer “pés na bola, pernas na bola” [citando as palavras do professor].

[episódio 10 – transição] Enquanto a maioria da turma já se encontra em prática, um pequeno conjunto de alunas vagueia pelo espaço como que procurando um lugar para iniciar a tarefa. Aproximam-se do professor e perguntam se podem fazer a atividade fora da rede, o que é confirmado pelo professor, apesar de haver espaço livre.

[episódio 11 - prática] Nesta altura da atividade o professor ainda tem de confirmar a um grupo de alunos que podem ser 3 a 3, ao grupo referido em 10, iniciando então nesse momento a prática. Professor passa algum tempo a observar, para posteriormente se dedicar a colocar cones a delimitar campos. Enquanto o faz exclama “autopasse, passe, autopasse, passe!” [citando as palavras do professor] e socializa com algumas alunas. (notas de campo aula não integradora 4, sequência de episódios 9 a 11)

Nesse hibridismo, o que se observava mais regularmente era uma indefinição, ou definição parcial, dos limites das tarefas, criando menor risco à ação dos alunos que se enquadra como um mecanismo de condescendência. Noutro sentido, os momentos mais prementes de integração do sistema social dos alunos e de maior definição dos limites das tarefas através da informação davam-se na presença de uma clareza total:

Professor estabelece objetivo que é o limite inferior da zona saudável de aptidão física, esclarecendo que a razão é não fatigar os alunos o que poderia comprometer o seu desempenho na avaliação do Voleibol (notas de campo aula não integradora 2, episódio 6 – introdução das atividades)

Professor indica as situações de prática que se seguem: duas de 4x4 e uma de 2+2 esclarecendo que primeiro não há alunos suficientes para fazer uma terceira situação de 4x4 e, segundo, porque na turma não há consistentemente competências para o fazer. Em seguida esclarece que 2+2 é o mínimo e quais os critérios. (notas de campo aula não integradora 3, episódio 18 – introdução das atividades)

Deste modo constatou-se que a possibilidade de fechar os limites das tarefas derivava da clareza dos critérios e conteúdos curriculares definidos pelo grupo disciplinar ao nível dos processos de desenvolvimento curricular colaborativo, e partilha e produção de conhecimento, por sua vez explicitados nos diversos documentos de referência (e.g. documento GEF 8 – projeto de educação física, documento GEF 11 – protocolo de avaliação) com elementos do conhecimento dos alunos (documentos GEF 12 – currículo e critérios versão *online*).

Associado à inconsistência da clareza da informação, o professor revelava tendência a conduzir estes momentos com disposições limitativas ($68.71\% \pm 34.49$) e sem responsabilização ($90.49\% \pm 19.02$), por vezes não concluindo os episódios de gestão em curso:

[no seguimento de um episódio de montagem de material solicitada a toda a turma – episódio 13 – dá-se este episódio - 14] Professor chama os alunos antes da montagem ficar concluída, iniciando a introdução antes da reunião completa da turma. Indica aos alunos para formarem pares e iniciarem a tarefa.

[episódio 15] Alunos começam por ir buscar bolas, formando paralelamente pares. A rede está a acabar de ser levantada e professor exclama “dois minutos!” [citando as palavras do professor] (notas de campo aula não integradora 1, sequência de episódios 13 a 15)

Estes elementos marcavam por isso uma informalidade na apresentação das tarefas, sobretudo nas que não apresentavam uma clareza totalmente explícita, repercutindo-se do mesmo modo em atrasos no início das tarefas e na necessidade de reforço/explicitação da informação mesmo para tarefas de avaliação:

[episódio 21 – introdução das atividades parcialmente explícita] Professor esclarece que é o momento de avaliação e que os alunos não nomeados para 4x4 estão sujeitos a ser avaliados nessa situação se o professor assim entender necessário.

(...)

[episódio 24 - prática] Professor dirige-se ao grupo de 4x4, provavelmente apercebendo-se do atraso no início da tarefa relativamente aos restantes colegas, e reforça o contexto avaliativo da tarefa, esclarecendo que vai

confirmar o nível dos alunos. Esclarece também os critérios do nível E e finaliza repetindo o contexto avaliativo da tarefa. (notas de campo aula não integradora 2 – sequência de episódios 21 a 24)

A repercussão destas práticas pelo professor no comportamento dos alunos não comprometia a tendência para congruência nestes períodos com 78.35% (± 10.05) na tarefa para a generalidade da turma mas parte das tentativas de negociação pelos alunos relativamente às tarefas práticas decorriam logo nestes episódios, levando o professor a expressar elementos de uma gestão não integradora:

Um aluno pede para ir com os colegas de opção para o Futebol e professor levanta a voz impondo-se para esclarecer que não pode planejar aulas para espaços que não são seus e que o aluno vai para onde o professor o manda, e que se cale porque precisa de trabalhar a matéria indicada para a sua nota. Um aluno pede para a turma beber água e professor volta a impor-se dizendo que primeiro acaba a instrução e depois poderão ir. Ao acabar autoriza os alunos a irem beber água dando-lhes 2 minutos (notas de campo aula integradora 4, episódio 18 – introdução das atividades)

A inconsistência da congruência nestas tarefas pela turma, refletindo-se em perdas de alguma informação transmitida, associava-se por isso à necessidade que o professor evidenciava de reforçar ou explicitar a informação inicial em episódios posteriores como foi anteriormente evidenciado.

Quanto ao perfil de agenda social, os alunos híbridos revelavam substancialmente menor congruência com 66.79% (± 22.54) de comportamentos na tarefa desligando totalmente nalguns momentos, sem intervenção pelo professor “(...) Durante a instrução duas alunas vão dançando ignorando o professor (uma é híbrida das alunas a observar)” (notas de campo aula não integradora 4, episódio 3 – introdução das atividades). No sentido oposto, tanto os alunos moderados ($95.45\% \pm 9.09$) como os académicos ($95.00\% \pm 10.00$) apresentavam-se quase integralmente na tarefa.

Tabela 73 - Participação nas tarefas de informação na ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Ator	Participação nas Tarefas de Informação	Média (%)	DP (%)
Professor	Tarefas cognitivas	6.96	13.93
	Tarefas motoras	93.04	13.93
	Comunicação verbal	100.00	0.00
	Comunicação mista	0.00	0.00
	Clareza implícita	30.16	33.44
	Clareza parcialmente explícita	38.56	30.84
	Clareza explícita	31.29	11.23
	Disposição limitativa	68.71	34.39
	Disposição favorável	31.29	34.39
	Sem responsabilização	90.49	19.02
	Com responsabilização	9.51	19.02
Turma	Na tarefa	78.35	10.05
	Fora da tarefa	21.65	10.05
Híb.- Ac.Soc.	Na tarefa	66.79	22.54
	Fora da tarefa	33.21	22.54
Mod. Ac.	Na tarefa	95.45	9.09
	Fora da tarefa	4.55	9.09
Ac.	Na tarefa	95.00	10.00
	Fora da tarefa	5.00	10.00

No respeitante às tarefas práticas como o principal momento em que o professor híbrido-total e os seus alunos desenvolvem os conteúdos curriculares, na tabela 74 pode-se começar por confirmar outro ponto de convergência com a visão e orientações do grupo disciplinar pois efetivamente o maior volume destas era dedicado à prática motora ($96.52\% \pm 6.96$) aparecendo as tarefas cognitivas dedicadas à operacionalização da área dos Conhecimentos. Assim sendo, a prática motora não revelou qualquer contexto massivo alternado ou de jogo. Relativamente às tarefas em contexto de jogo, tal aspeto não se articula com a ausência de formas jogadas pois a situação formal de cada matéria representava a situação de avaliação de acordo com as orientações curriculares (documento GEF 8 – projeto de educação física) e com os critérios e indicadores explicitados no protocolo de avaliação pelo grupo disciplinar (documento GEF 11). Assim, o principal contexto usado pelo professor era o de grupo tarefa ($60.90\% \pm 21.48$), seguido do de áreas ($31.35\% \pm 25.96$) como principal resposta didática à gestão das opções pelos alunos. Esta opção de organização da prática por áreas servia deste modo como uma das principais estratégias de diferenciação, facilitando a integração do sistema social dos alunos pois na maior parte das vezes estariam a fazer as suas opções considerando que das matérias fixadas pelo grupo (documento GEF 8 – projeto de educação física) o Voleibol foi o mais recorrente (cf. tabela 70). Importa então proporcionar maior detalhe sobre a organização das tarefas organizadas por grupo/tarefa no sentido

em que frequentemente correspondiam às situações formais de avaliação o que facilitava alguns aspetos da informação inicial, reduzindo o consumo de tempo não dedicado ao envolvimento motor. Estas tarefas centravam-se portanto no 2+2 ou 4x4 para o Voleibol, no 3x3 para o Basquetebol, ou no jogo formal para o Ténis de Mesa. Neste sentido, a explicitação e vivência regular das situações de avaliação por professores e alunos do grupo pode ser um importante fator de integração do sistema social dos alunos, quando usado para aumentar os tempos das tarefas práticas, contribuindo para isso os processos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento ao longo das diferentes etapas do ano e das grandes espirais de articulação vertical, bem como (o contínuo ajustamento e aperfeiçoamento d') os documentos de referência do grupo. O que poderá fazer diferença é a gestão e o aproveitamento pelos professores dessa informação, tendo-se apresentado que no caso do professor híbrido-total havia alguma abertura e informalidade aquando da introdução das atividades que conduzia a quebras e/ou atrasos nas tarefas práticas decorrentes do reforço ou da maior explicitação da tarefa:

[na sequência de um episódio de informação de clareza parcialmente explícita, ficando subentendida a reorganização dos alunos] Ao verificar que os alunos estão atrapalhados com a formação de grupos, professor esclarece que os alunos se devem agrupar com o par mais próximo e orienta alguns, apercebendo-se no entanto que é necessário entrar o par de alunas que tinha sido destacado para ficar de fora. Professor reforça que não quer manchetes ao ver que este gesto é utilizado pelos alunos. Em seguida coloca-se fundamentalmente em avaliação dos alunos até final da tarefa. (notas de campo aula não integradora 1, episódio 19 - prática)

[na sequência de dois episódios, o primeiro de formação de grupos em que indicou que os alunos do Basquetebol iam jogar 3x3, e o segundo de transição em que o professor retorna a um grupo que não tinha iniciado a prática para explicitar conteúdos e organização das equipas] Tarefa do segundo grupo só inicia após o professor finalizar a explicitação ao grupo anterior e se aproximar criticando a demora no início da tarefa. A segunda bola é então arrumada e os alunos colocam-se para iniciar a prática da tarefa. (notas de campo aula não integradora 4, episódio 23 - prática)

Quando tal não acontecia, ou seja quando as tarefas se dedicavam à didatização da aprendizagem dos alunos, centravam-se numa lógica de refinamento com pouca diferenciação de objetivos “Assim que a maioria da turma está em prática, professor estabelece objetivo - 50 passes – referindo que ‘quem acha que é demais faz 25’ [citando as palavras do professor]...” (notas de campo aula não integradora 3, episódio 10 - prática), surgindo essa inclusivamente como uma procura de negociação positiva pelos alunos, isto é, de reforço do sistema de instrução:

Professor altera a tarefa sem interromper a prática. Passa de 1+1 a 2+2, recolhendo bolas e emparelhando os alunos com os colegas mais próximos. Professor coloca cones a delimitar campos enquanto alunos se mantêm na tarefa. Professor dá feedbacks ocasionais e gerais para a turma, sem intervir especificamente com algum aluno. Professor apela à qualidade do gesto com argumento de os alunos estarem no 12º ano e que podem e devem mostrar melhor. Professor chama a atenção de toda a turma para esclarecer que só pede toque de dedos, em cooperação, e combina com os alunos um objetivo específico – 15 passes consecutivos. Os alunos confirmam, embora pareça que alguns procuraram ampliar o objetivo, levando o professor a afirmar que esses

15 chegam para começar. Entretanto, para um dos grupos altera o objetivo para 80 ao saber que cumpriram quatro vezes seguidas o objetivo combinado com a turma. (notas de campo aula integradora 2, episódio 21 – prática)

Nessa linha, a diferenciação de objetivos como mecanismo de integração do sistema social dos alunos aparecia mais associada às tarefas práticas mediadas por uma responsabilização formal de avaliação das aprendizagens, embora o professor híbrido-total revelasse flexibilidade para colocar alunos de nível Introdução a tentar a avaliação do nível Elementar, mesmo a reconhecer a provável dificuldade dos alunos:

Ao fim de mais ou menos 20 minutos de tarefa, após uma situação de jogo em que um aluno facilmente ataca a bola, professor entende que a rede está demasiado baixa e decide levantá-la. Professor ocasionalmente troca alguns alunos em I para o grupo 4x4 (E) seguindo a instrução dada. O professor fala com duas alunas afirmando que entende que elas não têm competências para demonstrar o 4x4, deixando-as ainda assim decidir se querem experimentar. Uma das alunas é Académica que recusa. Face à recusa, professor procura incentivá-la a continuar a trabalhar e evoluir, reforçando o tempo disponível até ao final do ano, indicando o passe como elemento crítico a desenvolver. Finaliza reforçando que a aluna pode experimentar embora não veja a necessidade. A aluna concorda e mantém-se na tarefa. O professor segue perguntando o mesmo a outra aluna de outro grupo I, sem expressar expectativas sobre o seu desempenho. Essa aluna aceita tentar o 4x4 e é encaminhada para lá. (notas de campo aula não integradora 2, episódio 24 – prática)

Este tipo de exemplos revela a reduzida expressão de tarefas de extensão, e concorre mais a fundo com o problema de discussão e aplicação da didática que o Coordenador procurava desencadear e que frequentemente se apresentou ausente da discussão coletiva fora da iniciativa dos seus líderes. Reforça-se assim neste contexto de aula de educação física o “problema” da generalização das tarefas de avaliação como tarefas de aprendizagem, sem uma articulação efetiva ao nível didático do ponto de vista do desenvolvimento curricular das turmas. Este aspeto pode ainda ser articulado com os modelos de responsabilização formal usados pelo professor, i.e. avaliação ($18.76\% \pm 30.36$), como forma de potenciar o envolvimento dos alunos:

Professor dirige-se ao grupo de 4x4, provavelmente apercebendo-se do atraso no início da tarefa relativamente aos restantes colegas, e reforça o contexto avaliativo da tarefa, esclarecendo que vai confirmar o nível dos alunos. Esclarece também os critérios do nível E e finaliza repetindo o contexto avaliativo da tarefa. (notas de campo aula não integradora 2, episódio 24 - prática)

Já os mecanismos informais centravam-se principalmente na observação ($60.72\% \pm 30.67$), com o feedback ($9.56\% \pm 9.12$) a manifestar-se de modo bastante reduzido mas quando presente diretamente articulado com critérios e conteúdos curriculares, traduzindo o hibridismo de negociação. Esse hibridismo na responsabilização das tarefas focava-se na condescendência por exemplo pela manutenção de limites de resposta alargados, na integração através de elementos de supervisão ativa, ou ainda na imposição sem qualquer formato de coação:

Tarefa do segundo grupo só inicia após o professor finalizar a explicitação ao grupo anterior e se aproximar criticando a demora no início da tarefa. A segunda bola é então arrumada e os alunos colocam-se para iniciar a tarefa. O professor passa pelo Tênis de Mesa para controlar a atividade e tudo parece correr normalmente levando a que o professor fale um pouco com um ou outro aluno (e.g. prazer na atividade física e educação física e influências). (...) O professor alterna a supervisão no Tênis de Mesa entre feedback e conversa com o aluno sobre o seu prazer na educação física. Pontualmente, o professor controla o Basquetebol a partir do espaço do Tênis de Mesa, mostrando-se presente no controlo da turma. Professor passa também na aprendizagem e fala com uma aluna sobre o que lhe falta para alcançar E. Após este momento manifesta a necessidade de se dirigir a outros alunos para se certificar que estão a fazer o que foi pedido. Supervisão mais ativa no Basquetebol com feedback frequentemente focado nos critérios dos níveis. Professor troca ocasionalmente alunos do Basquetebol com Tênis de Mesa evitando alunos sem prática mas com a contrapartida da interrupção da atividade durante a troca, aproveitando para socializar com os alunos. No grupo do Basquetebol com menor nível não há qualquer troca. (notas de campo aula não integradora 4, episódio 23 – prática)

Durante os episódios de prática foi por isso possível constatar alguns obstáculos autoimpostos à responsabilização que se associavam à prevalência da observação como a regularidade de comportamentos de socialização com os alunos, a sobreposição de aspetos organizacionais geridos diretamente pelo professor ou pelo apoio aos alunos designados para a montagem do material que estivessem atrasados/a atrasar o início/desenrolar da tarefa prática, e a abertura espontânea ou negociada dos limites das tarefas com consequente redução do risco:

[no episódio anterior o professor auscultava a disponibilidade dos alunos para o tempo da tarefa – corrida à volta do campo] Logo no início, aluna ao passar pelo professor confirma se aceitou os seis minutos, ao que o professor responde que são sete. (...) A dois minutos do fim da tarefa, espontaneamente, professor explicita que permite que os alunos que não estão a conseguir acompanhar a corrida troquem para passo de caminhada indicando inclusivamente a uma aluna para o fazer. No último minuto grupo da aluna híbrida aumenta a intensidade espontaneamente. (notas de campo aula não integradora 1, episódio 7 – prática)

Professor ausenta-se alguns minutos para ir buscar material – raquetes e bolas de Tênis de Mesa (notas de campo aula integradora 1, episódio 25 – prática)

(...) Professor chama a atenção de toda a turma para esclarecer que só pede toque de dedos, em cooperação, e combina com os alunos um objetivo específico – 15 passes consecutivos. Os alunos confirmam, embora pareça que alguns procuraram ampliar o objetivo, levando o professor a afirmar que esses 15 chegam para começar. Entretanto, para um dos grupos altera o objetivo para 80 ao saber que cumpriram quatro vezes seguidas o objetivo combinado com a turma. (notas de campo aula integradora 2, episódio 21 – prática)

O professor passa por diversos estilos de supervisão preparando também o material para a tarefa seguinte, embora esta antecipação interrompa a tarefa dos grupos 2+2 (notas de campo aula não integradora 3, episódio 22 – prática)

Ao longo da tarefa professor começa por dar algum feedback específico, passando depois algum tempo em observação e depois em socialização com uma aluna sobre os seus pré-requisitos universitários. (notas de campo aula não integradora 4, episódio 16 - prática)

Todavia, tem de se reconhecer os constrangimentos à responsabilização pelo professor externamente definidos à sua ecologia relativo à gestão das opções, sublinhando a dificuldade coletiva neste aspeto e a introdução da inovação pouco suportada em estratégias colaborativas, que colocava uma grande necessidade de decisão de abdicar da supervisão direta dos alunos nos diferentes espaços ou a impossibilidade de dar uma resposta integral às opções dos alunos.

As respostas dos alunos a estas práticas eram, ainda assim, na sua maioria congruentes pela totalidade da turma que se apresentava na tarefa 79.97% (± 8.77) do tempo e 7.30% (± 5.12) em espera com esta a decorrer parcialmente da desarticulação entre os sistemas de organização e de instrução, bem como de algumas características específicas da instrução ao nível da introdução das atividades. Os comportamentos incongruentes, sendo globalmente reduzidos, manifestaram-se principalmente fora da tarefa em 11.33% (± 4.61) do tempo e em menos de 1% do tempo em tentativas de modificação. Esclarecendo a partir da entrevista ao Coordenador, a operacionalização de tarefas centradas na aplicação dos conteúdos perante modelos de informação menos explícitos e de responsabilização informal sem uma intervenção direta pelo professor não potenciava mais comportamentos incongruentes pelos alunos devido à clareza dos conteúdos e critérios de avaliação amplamente (re)conhecidos pelos alunos e que não deixavam de estar presentes no discurso do professor:

Entrevistador: Estando os alunos numa aula em que há predominantemente jogo, porque é que será que eles não identificam aquilo como uma prática recreativa? Portanto se no fundo eles estão permanentemente a jogar, faltando essa situação de exercitação, porque é que será que isto não acontece? Ou se seria lógico acontecer? Não sei.

Coordenador: Porque os objetivos estão claros e o professor anda sempre atrás daquilo que tu consegues fazer.

Entrevistador: No fundo percebem que aquilo é a situação de aprendizagem.

Coordenador: Os putos percebem... "Põe a bola no ar, vira os pés, põe a bola no ar..."

Entrevistador: É aquela questão da intervenção do professor... Se aplicassem aquele modelo mas se se afastassem, aquilo seria...

Coordenador: Mas se um gajo se afastasse aquilo seria mais perto... Não é, sem ter a cenoura à frente para atingir, sem ter ali o objetivo claro para poder fazer, seria mais perto de uma recreação. (entrevista ao Coordenador, p.25)

Paralelamente, o trabalho no 11º e 12º anos de escolaridade de acordo com as opções dos alunos acrescenta um relevo ao relacionamento aluno-matéria que não pode ser desprezado, conjugando-se um conjunto de elementos nas decisões do grupo que se articulavam com uma lógica de responsabilização imbuída no conteúdo e no currículo que conduzia intrinsecamente e tacitamente o comportamento dos alunos no sentido de uma participação congruente. O que fica por alcançar é que essa participação positiva se estabeleça de um modo mais comprometido pelos alunos, pois a apreciação do professor sobre o envolvimento da turma, partilhada em momentos de

avaliação das atividades, era de que “ (...) ‘há uma coisa que a aula tem de bom, é que pelo menos a aula é dinâmica, ok?! Quer dizer que estamos muito tempo em atividade e muito pouco tempo em pausa. Isso para mim é bom, ok?’ [citando as palavras do professor] (...)” (notas de campo da aula integradora 4, episódio 25 – avaliação final das atividades).

Nesta linha, as influências de negociação negativa pelos alunos nas tarefas práticas articulavam-se com aquelas que procuravam desenvolver durante os momentos de informação sobre as atividades, fundamentalmente no sentido de diminuir as exigências das tarefas:

Aluna académica faz mobilização articular enquanto restantes colegas já começaram a tarefa solicitada pelo professor (notas de campo aula não integradora 2, episódio 17 – prática)

Um aluno no Basquetebol aproxima-se da aluna Híbrida e parece perguntar se ela quer trocar e entrar no jogo, ao que a aluna faz um gesto com a mão sugerindo que dispensa – não houve indicação pelo professor de quando ou porque alternar o aluno em espera. A aluna pouco depois troca palavras com esse aluno sugerindo a sua comunicação não verbal que estabelecem entre si uma rotina de alternância. Pouco depois efetiva-se uma troca por indicação da aluna em arbitragem num gesto oficial de substituição. (notas de campo aula não integradora 4, episódio 23 – prática)

Por perfil de agenda social, pode-se constatar que os alunos moderados eram os mais congruentes com 84.18% (± 7.36) do tempo na tarefa, que os híbridos eram os mais incongruentes com 16.08% (± 5.55) do tempo fora da tarefa, e que os alunos académicos eram os que mais procuravam modificar as tarefas para reduzir as suas exigências (1.67% ± 1.82), revelando as diferentes participações pelos alunos que se podem associar a algumas das suas características. Por exemplo, a condição de os alunos académicos se caracterizarem por um grande insucesso diagnóstico, e nem todos apontarem prognosticamente para o sucesso (cf. tabela 66), será certamente um constrangimento à sua participação, no sentido de procurarem cumprir as exigências avaliativas desenvolvendo estratégias que lhes permitam dar essa resposta de um modo menos comprometido pois, comparativamente aos seus pares de outros perfis de agenda social, eram os que mais valorizavam o objetivo de passar de ano (cf. tabela 72). Pelo contrário, os alunos híbridos, tendo o seu sucesso praticamente resolvido (cf. tabela 66), e revelando uma desvalorização da classificação (cf. tabela 72) apresentavam mais declaradamente o seu vetor secundário com comportamentos fora da tarefa perante uma responsabilização maioritariamente passiva e com amplas possibilidades de responderem positivamente às solicitações do professor, não tendo por isso a mesma necessidade de recorrer a modificações do seu contexto prático.

Há portanto uma clara reciprocidade microssistémica e mesossistémica nas respostas dos alunos às tarefas práticas criando diferentes possibilidades de atuação que se expressam de forma mais marcada consoante os perfis emergentes de agenda social.

Tabela 74 - Participação nas tarefas de prática na ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Ator	Participação nas Tarefas Práticas	Média (%)	DP (%)
Professor	Prática cognitiva	3.48	6.96
	Prática motora	96.52	6.96
	Prática massiva simultânea	7.74	9.79
	Prática massiva alternada	0.00	0.00
	Prática em grupo ou tarefa	60.90	21.48
	Prática por áreas	31.35	25.96
	Prática de jogo	0.00	0.00
	Prática sem responsabilização à turma	3.04	4.76
	Prática com responsabilização por observação	60.72	30.67
	Prática com responsabilização ao aluno não visado	5.27	6.43
	Prática com responsabilização por feedback	9.56	19.12
	Prática com responsabilização por avaliação	18.76	30.36
	Prática com responsabilização por coação	0.00	0.00
	Prática (cognitiva) com responsabilização por questionamento	2.66	5.31
Turma	Na tarefa	79.97	8.77
	Modificação para tarefa mais fácil	0.76	0.68
	Modificação para tarefa mais difícil	0.00	0.00
	Fora da tarefa	11.33	4.61
	Espera	7.30	5.12
	Deslocamento	0.64	0.75
Híb.- Ac.Soc.	Na tarefa	75.18	10.51
	Modificação para tarefa mais fácil	0.19	0.38
	Modificação para tarefa mais difícil	0.00	0.00
	Fora da tarefa	16.08	5.55
	Espera	8.17	7.16
	Deslocamento	0.38	0.44
Mod. Ac.	Na tarefa	84.18	7.36
	Modificação para tarefa mais fácil	0.39	0.45
	Modificação para tarefa mais difícil	0.00	0.00
	Fora da tarefa	9.06	5.25
	Espera	5.45	1.68
	Deslocamento	0.93	1.33
Ac.	Na tarefa	80.09	11.18
	Modificação para tarefa mais fácil	1.67	1.82
	Modificação para tarefa mais difícil	0.00	0.00
	Fora da tarefa	8.90	4.16
	Espera	8.76	8.23
	Deslocamento	0.57	0.72

Passando a fechar o sistema de instrução com as tarefas de avaliação, na tabela 75 pode-se constatar uma inversão na clareza face ao que acontecia para a introdução das atividades. Assim, na ecologia não integradora, estes momentos eram frequentemente explícitos ($64.44\% \pm 47.35$), convergindo com padrões pedagógicos e processos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento de explicitação do currículo e da avaliação e com os critérios e conteúdos dos documentos de referência. Assim sendo, as avaliações das atividades

ocorreram em todas as aulas observadas, no final das mesmas, para fazer um balanço dos eventos, projetar as aulas seguintes, e esclarecer a sua avaliação relativamente ao desempenho dos alunos numa lógica formativa em que conjugava a autoavaliação e heteroavaliação pelos alunos e o esclarecimento dos critérios de avaliação pelo grupo disciplinar de educação física:

Professor esclarece que vai indicar os níveis avaliados de cada aluno, salvaguardando alguma retificação na aula seguinte. O professor solicita primeiro a autoavaliação de cada aluno, confirmando-a ou negando-a de acordo com a sua avaliação. Quando rebate a autoavaliação reforça que na próxima aula o aluno pode demonstrar se tem um nível superior. Ocasionalmente, o professor confronta a autoavaliação com os critérios de nível, ampliando esse processo formativo. Noutras vezes procura confirmar a autoavaliação de algum aluno através da heteroavaliação pelos pares. O professor finaliza o processo enquadrando os resultados genéricos na avaliação da disciplina relativamente à classificação decorrente dos cenários alcançados. O professor reforça o DE como forma de trabalhar as dificuldades e evoluir, esclarecendo que existem vários horários disponíveis, inviabilizando o argumento da indisponibilidade horária pelos alunos. (notas de campo aula não integradora 2, episódio 26 – avaliação final das atividades)

O professor começa por indicar o espaço da próxima aula e respetivas matérias. Prossegue reforçando a dificuldade do grupo de Voleibol que iniciou 4x4 e depois passou para 2+2 em alcançar E, solicitando a apreciação por esses alunos. Finaliza referindo num tom mais informal o nível de conversa da turma. (notas de campo aula não integradora 3, episódio 32 – avaliação final das atividades)

Esta lógica formativa era igualmente coincidente com as orientações de avaliação constantes no protocolo de avaliação (documento GEF 11) ou com as estratégias de promoção do sucesso dos alunos do Secundário desenvolvidas no balanço das avaliações em educação física do primeiro período “Comprometer os alunos com a sua própria aprendizagem/aperfeiçoamento, procurando que assumam objetivos individuais e coletivos para cada etapa de trabalho, bem como os critérios de avaliação (fichas de autoavaliação e avaliação formativa)” (documento GEF 1, p.6), verificando-se por isso uma integração do sistema social dos alunos consistente pelo professor nestas atividades.

Para além destes momentos finais de aula, o professor desenvolvia ocasionalmente avaliações das atividades durante a aula fechando pequenos ciclos e lançando momentos de avaliação num futuro a médio prazo:

Professor complementa a tarefa com um balanço projetivo relativamente ao objetivo – preparação para a próxima aula onde se vai aplicar o teste do vaivém. Entretanto reformula ao pensar na rotação de espaços, corrigindo a data de aplicação do teste. (notas de campo aula não integradora 1, episódio 9 – avaliação final das atividades)

Porém, nesses momentos, o professor também procurava ampliar o compromisso dos alunos, responsabilizando-os pelo seu investimento na disciplina e potenciando a ligação das atividades planeadas pelo grupo disciplinar para promover o sucesso dos alunos como o desporto escolar e/ou os apoios:

Professor altera o tipo de episódio devido ao conteúdo do discurso em que passa a focar o nível dos alunos

como consequência do seu empenho nas aulas e no apoio. Reforça que há falta de concentração e de trabalho consistente dificultando o alcance ou o desenvolvimento do 4x4, reportando-se ao impacto na avaliação. Professor amplia o discurso reportando-se à superação das dificuldades através do empenho e do trabalho, dando exemplos genéricos de alunos que chegam NI e através das aulas e do DE chegam a E. Continua referindo o pouco investimento no apoio, já que nas últimas aulas não teve qualquer aluno desta turma, revelando-se chateado e desrespeitado por os alunos não o terem avisado que iam faltar. Na sequência, informa que os alunos desta turma propostos a apoio ficam privados dessa situação, reforçando a falta de educação e que considera muito grave, continuando que em quatro semanas do período não houve qualquer aluno. Ironiza, salientando “o esforço brutal para conquistarem as notas que querem”. (...) Refoca então o discurso na tarefa executada indicando a postura dos alunos na situação básica. (notas de campo aula não integradora 3, episódio 19 – avaliação final das atividades)

No mesmo sentido, a formalidade era mais evidente pelo maior equilíbrio da disposição dos alunos e pela presença da responsabilização que se dava pela introdução de elementos de auto e heteroavaliação como já foi mencionado. Contrariamente ao que se poderia esperar, perante momentos consistentemente integradores do sistema social dos alunos, com elementos de relevo para os alunos, a sua resposta era a menos congruente nos três tipos de tarefas deste sistema, bem como era onde se apresentava maior dispersão do comportamento dos alunos pelos diferentes perfis de agenda social. Concretizando, a turma apresentou-se em 75.08% (± 8.82) do tempo na tarefa, sendo esta média apenas superada pelo perfil de alunos académicos com 91.67% (± 9.62), apesar da proximidade pelo perfil de alunos moderados (74.92% ± 7.32). Assim, foram os alunos híbridos que se manifestaram mais desinteressados deste momento com uma prevalência de comportamentos fora da tarefa (68.25% ± 2.75), podendo-se associar ao facto de estes momentos adquirirem uma forte componente de relação com o currículo e com a avaliação e os alunos correspondentes não valorizarem esses elementos.

Tabela 75 - Participação nas tarefas de avaliação na ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Ator	Participação nas Tarefas de Avaliação	Média (%)	DP(%)
Professor	Clareza implícita	0.00	0.00
	Clareza parcialmente explícita	35.56	47.35
	Clareza explícita	64.44	47.35
	Disposição limitativa	54.56	53.00
	Disposição favorável	45.44	53.00
	Sem responsabilização	49.44	41.47
	Com responsabilização	25.56	30.39
Turma	Na tarefa	75.08	8.82
	Fora da tarefa	24.92	8.82
Híb.-Ac.Soc. ^a	Na tarefa	31.75	2.75
	Fora da tarefa	68.25	2.75
Mod. Ac. ^a	Na tarefa	74.92	7.32
	Fora da tarefa	25.08	7.32
Ac.	Na tarefa	91.67	9.62
	Fora da tarefa	8.33	9.62

Nota: a) Nestas categorias pelas características do sistema de observação na rotação de alunos, numa das aulas em que houve avaliação de atividades não houve lugar à captação de dados pelo que os valores de média e desvio-padrão desta categoria se reportam às três aulas em que apareceram assumindo-se a outra como “missing value”.

2.2.3.2 Incongruências do e no Sistema de Tarefas de Organização

O sistema de tarefas de organização foi o que revelou maior convergência com as orientações do coletivo de professores de educação física, no sentido em que os grupos eram maioritariamente formados pelo professor o que revelava a sua intencionalidade e preocupação com esse aspeto. Porém, foi também neste sistema que se revelou mais declaradamente a expressão de socialização dos alunos, aproveitando aspetos de informalidade para se dedicarem a comportamentos desviantes geridos com maior condescendência pelo professor híbrido-total.

Mais concretamente, embora em termos quantitativos o volume destas tarefas não revele (cf. tabela 71), pela tabela 76 é possível constatar o encontro qualitativo entre a prática do professor e as orientações coletivas do grupo disciplinar sobre a importância da formação dos grupos e a efetiva gestão das suas opções agrupando-se os alunos em função das mesmas, sendo a maioria protagonizada pelo professor ($89.95\% \pm 20.10$):

Professor indica os grupos que vão jogar 3x3 entre si, indicando que grupos ficam com coletes. Alunos vão buscar coletes assim que têm essa informação, permanecendo os restantes junto ao professor em episódio simultâneo. Alunos levantam dúvidas sobre os grupos e professor confirma a formação definida, formalizando o encaminhamento dos alunos para os respetivos campos. Uma aluna é enviada para a Patinagem. (notas de campo aula não integradora 1, episódio 29 – formação de grupos)

Ainda a respeito da concorrência com as orientações do grupo disciplinar, constatou-se alguma alternância entre a formação de grupos homogêneos e heterogêneos, e uma reduzida gestão dos grupos dentro da tarefa, ocorrendo mais regularmente nas tarefas práticas dedicadas à avaliação das aprendizagens. Retornando ao foco microssistémico, deve-se destacar a dispersão dessas

práticas pois quando a formação dos grupos era atribuída aos alunos, apesar de não se refletir negativamente no seu sistema social pois a maioria do comportamento dos alunos era congruente mantendo-se na tarefa ($80.00\% \pm 28.28$) ou em espera ($17.50\% \pm 28.72$), facilmente se encontravam dificuldades na gestão dos episódios seguintes, decorrendo da falta de clareza da introdução das atividades:

[episódio 8 de formação de grupos pelos alunos] Faltando apenas levantar a rede, professor pede aos alunos para formarem 2 a 2, indicando a uma aluna para concluir a elevação da rede, solicitando mais um colega indiferenciadamente para a ajudar. Os alunos vão formando grupos e dirigem-se automaticamente para apanhar uma bola de Voleibol sem o professor indicar.

[episódio 9 de introdução das atividades de clareza implícita] Enquanto os alunos se agrupam, professor redefine a possibilidade de grupo podendo ser 2 a 2 ou 3 a 3(...)

[episódio 11 de prática] Nesta altura da atividade, o professor ainda tem de confirmar a um grupo de alunos que podem ser 3 a 3 (...) iniciando então nesse momento a prática. (...) (notas de campo aula não integradora 4, sequência de episódios 8 a 11)

Como se avançou anteriormente, os alunos revelavam principalmente nas tarefas de formação de grupos comportamentos congruentes, associando-se os tempos de espera à criação de episódios paralelos como forma de gerir o sistema de tarefas de instrução de modo a maximizar o tempo de prática dos alunos com os grupos fechados “Professor define grupos e encaminha os alunos agrupados para o campo respetivo, criando episódio simultâneo” (notas de campo aula não integradora 1, episódio 23 – formação de grupos); “O professor forma os grupos e indica logo a tarefa (3x3) e o espaço respetivo para que a possam iniciar, voltando para o grupo de alunos a quem falta indicar o que fazer” (notas de campo aula não integradora 4, episódio 21 – formação de grupos). Será por isso compreensível que entre os diferentes perfis não se evidenciem diferenças relevantes ao nível dos comportamentos incongruentes, excetuando apenas o facto de somente os alunos híbridos os terem revelado ($4.17\% \pm 11.79$). A formação de grupos dava-se por isso de um modo integrador das diferenças dos alunos para promover as condições necessárias ao seu trabalho no sistema de tarefas de instrução.

Tabela 76 - Participação nas tarefas de formação de grupos na ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Ator	Participação nas Tarefas de Formação de Grupos	Média (%)	DP (%)
Professor	Formação de grupos pelo professor	89.95	20.10
	Formação de grupos pelos alunos	10.05	20.10
Turma	Na tarefa	80.00	28.28
	Fora da tarefa	2.50	5.00
	Espera	17.50	28.72
Híb.- Ac.Soc.^a	Na tarefa	91.67	11.79
	Fora da tarefa	4.17	11.79
	Espera	0.00	0.00
Mod. Ac.^a	Na tarefa	100	0
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	0.00	0.00
Ac.	Na tarefa	77.08	31.46
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	22.92	31.46

Nota: a) Nestas categorias pelas características do sistema de observação em relação à rotação de alunos, em duas das aulas em que houve formação de grupos não houve lugar à captação de dados pelo que os valores de média e desvio-padrão desta categoria se reportam às duas aulas em que apareceram assumindo-se as outras como “missing value”.

Quanto às tarefas de manipulação de material, cujo protagonismo era fundamentalmente atribuído aos alunos ($95.23\% \pm 9.54$) como a tabela 77 demonstra, foi onde se revelaram maiores desvios ao vetor primário com 23.16% (± 22.02) de comportamentos fora da tarefa, traduzindo-se no conjunto de atividades em que a integração do sistema social era menos conseguida. Paralelamente, os tempos de espera ($26.01\% \pm 9.89$) eram superiores aos das tarefas de formação de grupos, convergindo com aspetos de menor rigor na condução e responsabilização destes momentos por parte do professor híbrido-total, apesar das ameaças de imposição com punição por atividade física como estratégias de ampliar a responsabilização que ficava comprometida pela evidência regular dos mecanismos de condescendência e pela sobreposição de tarefas de diferentes sistemas que não eram efetivamente supervisionadas:

Professor estabelece dois minutos como o tempo disponível para toda a turma montar a rede de voleibol, indicando que se os alunos falharem serão punidos com três voltas ao pavilhão em corrida. Professor vai atualizando o tempo. Aluna Académica e Moderadamente Académica estão envolvidas na tarefa com mais algumas colegas. Maioria da turma não participa. Professor não volta a referir tempo (observação aula não integradora 1, episódio 13 – manipulação de material)

Professor pede aos alunos para retirarem a rede em um minuto ameaçando com punição através de corrida. São praticamente as mesmas alunas a desmontar a rede, relativamente à montagem, ficando os restantes alunos libertos para socializar. Professor atualiza o tempo e grupo de alunas a arrumar apressa-se (notas de campo aula não integradora 1, episódio 26 – manipulação de material)

Ambas as alunas mencionadas no episódio anterior permanecem continuando a última tarefa prática. Professor pede a duas alunas para montarem a rede enquanto restantes se organizam e iniciam a tarefa pedida (notas de campo aula não integradora 3, episódio 9 – manipulação de material)

[após episódio de introdução das atividades de clareza implícita onde indicava aos alunos do Basquetebol para

apanharem uma bola e iniciarem tarefa] Enquanto os alunos apanham a bola, professor clarifica a tarefa e dá indicação para iniciar a prática. (notas de campo aula não integradora 3, episódio 24 – manipulação de material)

Esclarece-se deste modo a participação menos congruente dos alunos, onde se destaca a maior tendência dos alunos híbridos para evidenciarem comportamentos fora da tarefa ($52.47\% \pm 42.89$) e a incongruência considerável por parte dos alunos acadêmicos ($26.88\% \pm 26.09$) com uma expressão muito reduzida de controlo por parte do professor, apontando para a sua condescendência para o comportamento dos alunos. O impacto desta informalidade e incongruência alcançava por isso negativamente as tarefas práticas levando o professor gerir diretamente o material ou a acelerar o desfecho dos episódios de manipulação para minimizar os efeitos no comportamento e prática dos alunos.

Tabela 77 - Participação nas tarefas de manipulação de material na ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Ator	Participação nas Tarefas de Manipulação de Material	Média (%)	DP (%)
Professor	Manipulação de material pelo professor	4.77	9.54
	Manipulação de material pelos alunos	95.23	9.54
Turma	Na tarefa	50.83	30.77
	Fora da tarefa	23.16	22.02
	Espera	26.01	9.89
Híb.- Ac.Soc.^a	Na tarefa	42.59	41.70
	Fora da tarefa	52.47	42.89
	Espera	4.94	8.55
Mod. Ac.	Na tarefa	37.32	35.86
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	62.68	35.86
Ac.	Na tarefa	50.62	39.28
	Fora da tarefa	26.88	26.09
	Espera	22.50	19.47

Nota: a) Nestas categorias pelas características do sistema de observação em relação à rotação de alunos, numa das aulas em que houve manipulação de material não houve lugar à captação de dados pelo que os valores de média e desvio-padrão desta categoria se reportam às três aulas em que apareceram assumindo-se a outra como “missing value”.

Fechando o sistema de organização com as tarefas de transição, deve-se reter que estas decorriam dos episódios de instrução e de organização, criando o maior volume de tempos de espera, tanto no total da turma como para qualquer dos perfis de agenda social (tabela 78), associando-se às fragilidades de gestão da aula que têm sido apontadas nesta ecologia não integradora, como por exemplo a informalidade da responsabilização ou falta de informação para o início das atividades “Aluna interage com um colega do seu grupo enquanto não é distribuída bola para iniciar tarefa. No entanto, restantes grupos já têm bola e iniciaram tarefa” (notas de campo aula não integradora 2, episódio 23 - transição); “Apesar da generalidade dos grupos chegar rápido aos respetivos locais, verifica-se uma espera prolongada em todos para o início da atividade. Os grupos começam a atividade de forma intermitente” (notas de campo aula não integradora 4, episódio 15 - transição). Estes problemas levavam o professor a usar estes momentos por exemplo

para reforço da organização e/ou esclarecimento da instrução, com repercussões ao nível do comportamento dos alunos decorrendo dos mecanismos de condescendência claramente evidentes nestas tarefas:

[após um episódio de formação de grupos] O professor divide os alunos por grupo de nível no Voleibol, e por área em função das escolhas dos alunos, indicando para irem para o Tênis de Mesa os que não foram agrupados para o Voleibol. Antes de iniciar a prática o professor troca dois grupos de posição, indicando o início da tarefa para todos ao mesmo tempo. (notas de campo aula não integradora 3, episódio 21 – transição)

Após organizar o último grupo, o professor retorna ao anterior que ainda não iniciou e explicita alguns conteúdos e organização das equipas. Enquanto faz isto, o outro grupo divide-se em alunos que brincam com ou sem bolas e alunos que observam os seus colegas, ficando apenas aluna Híbrida em espera tal como lhe foi indicado pelo professor (notas de campo aula não integradora 4, episódio 22 – transição)

Assim, os alunos evidenciavam comportamentos de socialização com maior manifestação nos alunos híbridos embora a um nível relativamente baixo ($10.00\% \pm 20.00$), e com os alunos académicos sem qualquer índice de incongruência. Adicionalmente, os alunos aproveitavam estes momentos para esclarecer algum aspeto do sistema de tarefas de instrução “Aluna do grupo da aluna Híbrida pede esclarecimento ao professor sobre a tarefa e o grupo, respondendo o professor que é 4x4 e repetindo quais os alunos do grupo” (notas de campo aula não integradora 1, episódio 24 – transição) revelando convergência com as suas intenções de suportar o vetor primário.

Tabela 78 - Participação nas tarefas de transição na ecologia de aula pelo professor híbrido-total

Ator	Participação nas Tarefas de Transição	Média (%)	DP (%)
Turma	Na tarefa	36.73	17.66
	Fora da tarefa	5.63	8.61
	Espera	57.64	24.33
Híb.- Ac.Soc.	Na tarefa	35.42	23.94
	Fora da tarefa	10.00	20.00
	Espera	54.58	36.90
Mod. Ac.	Na tarefa	54.52	41.82
	Fora da tarefa	5.00	10.00
	Espera	40.48	46.78
Ac.	Na tarefa	43.15	16.17
	Fora da tarefa	0.00	0.00
	Espera	56.85	16.17

2.2.3.3 Influências da Atuação nos Sistemas de Instrução e de Organização na Gestão do Sistema Social dos Alunos

Para se finalizar a compreensão dos processos apresentados na ecologia não integradora da aula de educação física, olha-se para a gestão do sistema social dos alunos pelo professor híbrido-total relativamente às dimensões de disciplina e de clima. No conjunto das aulas foi possível destacar a intermitência na atuação pelo professor em ambos os níveis, encontrando-se o seu hibridismo de

negociação em diferentes situações dos dois sistemas de tarefas criando ou reagindo a participações diferenciadas pelos alunos, e em função do seu perfil de agenda social.

Mais concretamente, ao nível da disciplina, pela tabela 79, o professor posicionava-se um pouco acima do centro do total da escala, antecipando o seu hibridismo de negociação nesta dimensão, i.e. revelando alguns itens favoráveis à integração do sistema social dos alunos e outros nem tanto. Em termos globais, a observação aproximou-se da perceção do professor com a média a situar-se próxima e também ligeiramente do centro da escala. Nesse sentido, emergiram vários itens com níveis de ocorrência abaixo daquilo que o professor híbrido-total assumia pois foi possível apresentar diversas situações com comportamentos desviantes pelos alunos que não tinham uma resposta efetiva pelo professor, associando-se aos mecanismos de responsabilização passivos e à desarticulação entre os, e por vezes dentro dos, sistemas de tarefas como elementos de condescendência. Embora se tenham encontrado efetivamente modelos de integração do sistema social por parte do professor, esses eram mais evidentes na avaliação final das atividades e percebidos com uma ocorrência ocasional ao longo das aulas. Durante as aulas também se encontraram reforços regulares dos contextos avaliativos e ameaças de punição direcionadas para o uso das atividades físicas. Todavia, perante a não consecução pelo professor de alguns desses mecanismos impositivos de punição, identificou-se que o professor não tinha castigado os alunos de alguma forma durante as aulas observadas, contrariando a sua própria perceção. Neste nível, os alunos respondiam com frequentes tentativas de negociação nas diferentes tarefas dos sistemas da ecologia da aula, alcançando sucesso na negociação perante a aplicação de mecanismos de condescendência. Um aspeto crítico foi o facto de os alunos aproveitarem a informalidade e relativa desorganização do sistema de tarefas de organização para expressarem mais vincadamente os vetores secundários, mesmo perante mecanismos de integração, paralelamente ao desenvolvimento de comportamentos facilitadores do vetor primário. Em suma, o professor procurava definir alguma disciplina mas a fragilidade do sistema de organização comprometia bastante a efetivação da gestão desta dimensão.

Tabela 79 - Gestão da disciplina no sistema social dos alunos na ecologia da aula pelo professor híbrido-total

Gestão da Disciplina	Comportamento <i>Moda; n; %</i>	Disposição
Explicita as regras de conduta na aula.	2; 4; 100	Quase Sempre
Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.	1; 3; 75	Raramente
Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.	2; 3; 75	Muitas Vezes
Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.	2; 3; 75	Quase Sempre
Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.	4; 2; 50	Quase Sempre
Realça os comportamentos apropriados dos alunos.	1; 4; 100	Muitas Vezes
Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.	2; 3; 75	Muitas Vezes
Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.	1; 4; 100	Muitas Vezes
Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.	1; 4; 100	Muitas Vezes
Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.	1; 2; 50	Quase Sempre
Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.	2; 2; 50	Muitas Vezes
Castiga dos alunos que revelam comportamentos inapropriados. ^a	4; 4; 100	Quase Sempre
Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição. ^a	4; 3; 75	Sempre
Disciplina <i>Média (DP)</i>	2.08 (1.19)	3.8

Nota: Para a generalidade dos itens a correspondência de valores é: 1 = Nunca; 2 = Algumas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre (escala de observação) e 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas Vezes; 4 = Muitas Vezes; 5 = Quase Sempre; 6 = Sempre (escala de questionário). ^a Para estes itens específicos, devido à natureza inversa da apresentação, o valor associado é igualmente inverso.

No respeitante ao clima o professor híbrido-total assumia maior cuidado na gestão desta dimensão, e essa foi, de facto, confirmada (tabela 80). Quer isto dizer que, na observação das aulas, se identificou maior ocorrência de comportamentos de integração do sistema social dos alunos associados ao cuidado com o clima, direcionando-se esse cuidado mais para a relação aluno-professor e não tanto para a relação aluno-matéria, à parte dos momentos de avaliação final de atividades que eram uma referência bastante positiva nas práticas deste professor. Deste modo, a gestão do clima de aprendizagem dava-se por uma abertura dos limites das tarefas e da redução do seu risco, quando não se assumia um contexto formal de avaliação para os alunos. Nesta dimensão foi também onde se evidenciaram alguns padrões pedagógicos pela utilização de diferentes áreas e matérias de ensino na mesma aula, embora a diferenciação das tarefas de ensino fosse diminuta e com a gestão dos grupos de trabalho a depender mais das opções dos alunos do que das opções didáticas e pedagógicas. Por outro lado, encontraram-se alguns problemas relativos à responsabilização das tarefas práticas e informalidade na introdução das atividades dificultadores da integração do sistema social dos alunos, socorrendo-se o professor de elementos do trabalho colaborativo do grupo disciplinar para resolver reativamente alguns desses problemas de clima.

Nesta linha, os alunos revelavam maior congruência nas tarefas de aprendizagem, emergindo o perfil híbrido como o menos cooperante, e havendo uma apreciação explícita para a turma de um envolvimento mínimo com as atividades propostas. Nesta lógica, o clima de aula podia-se entender como positivo em termos de forma, mas com algumas possibilidades de melhoria do ponto de vista do conteúdo da atuação do professor e dos alunos.

Tabela 80 - Gestão do clima no sistema social dos alunos na ecologia da aula pelo professor híbrido-total

Gestão do Clima	Comportamento Moda; n; %	Disposição
Na apresentação das atividades de aprendizagem, refere a sua utilidade para os alunos.	3; 2; 50	Quase Sempre
Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.	1; 2; 50	Poucas Vezes
Durante a prática de aprendizagem, acompanha as tarefas de maior complexidade.	4; 2; 50	Quase Sempre
Durante a prática de aprendizagem, acompanha os alunos com maior dificuldade.	2; 4; 100	Muitas Vezes
Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.	1; 3; 75	Quase Sempre
Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.	2; 3; 75	Quase Sempre
Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.	2; 2; 50	Muitas Vezes
Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.	2; 3; 75	Poucas Vezes
Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.	2; 3; 75	Muitas Vezes
Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.	1; 4; 100	Muitas Vezes
Ajuda os alunos quando estes o solicitam.	4; 4; 100	Sempre
Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.	1; 3; 75	Muitas Vezes
Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.	2; 2; 50	Muitas Vezes
Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.	4; 4; 100	Sempre
Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.	Indefinida	Quase Sempre
Durante a aula, interage com os alunos sobre assuntos pessoais.	2; 2; 50	Muitas Vezes
Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.	3; 3; 75	Muitas Vezes
Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.	2; 3; 75	Muitas Vezes
Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente.	S; 3; 75	Quase Sempre
Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma.	S; 3; 75	Quase Sempre
Clima Média (DP)	2.24 (1.03)	4.5

Nota: Para a generalidade dos itens a correspondência de valores é: 1 = Nunca; 2 = Algumas Vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Sempre (escala de observação) e 1 = Nunca; 2= Raramente; 3 = Algumas Vezes; 4 = Muitas Vezes; 5= Quase Sempre; 6 = Sempre (escala de questionário).

Em suma, na ecologia não integradora, o professor híbrido-total confirmou o seu afastamento de algumas lógicas e orientações centrais para o grupo disciplinar, fundamentalmente ao nível curricular e pedagógico pois no âmbito didático encontrou-se a convergência com alguns problemas identificados na aprendizagem coletiva do grupo. Nesse sentido, o hibridismo do professor coincidia em parte com a suborientação de imposição pelo grupo, mas a expressão de condescendência nos seus modelos de negociação articulava-se com a sua ideia de educação física mais afastada de uma conceção académica, com repercussões claras na ecologia das suas aulas como de integração intermitente e inconsistente do sistema social dos alunos.

Parte IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na quarta parte desta dissertação são discutidos os resultados encontrados articulando com a investigação consultada sobre os conceitos em estudo para compreender as convergências e divergências empíricas que podem trazer contributos conceituais e/ou metodológicos.

No primeiro capítulo serão abordados em maior detalhe os resultados relativos ao microsistema do trabalho colaborativo do grupo disciplinar, para no segundo focar o microsistema da qualidade de ensino pelos professores analisados. O último capítulo concretiza o balanço do mesossistema grupo-aula relativamente às propriedades e características que se manifestaram determinantes para essa interação.

1 Análise do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física

Na entrada para a discussão dos resultados do estudo do microsistema do grupo disciplinar de educação física é importante assumir, para este momento, uma focalização dos aspetos tendencialmente micro sistémicos. Posteriormente, ao centrar a discussão no nível mesossistémico da interação entre o grupo e a aula para facilitar a integração do sistema social dos alunos recuperar-se-ão os elementos respetivos. Para proporcionar uma estrutura lógica a esta discussão, seguir-se-á o mesmo modelo de apresentação dos resultados, ou seja, entra-se pelas características coletivas do grupo, passando ao seu contexto de trabalho colaborativo, para finalizar com o processo e a sua articulação temporal.

1.1 Características Coletivas do Grupo Disciplinar

Como ponto inicial, o alinhamento coletivo do grupo disciplinar com uma lógica de funcionamento como comunidade de aprendizagem profissional, ao ter convergido com a perceção dos peritos consultados, coincidiu com outros estudos que partiram da mesma base de seleção de casos (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Meehan, Orletsky, & Sattes, 1997; Wong, 2010) o que por um lado consolida a validade preditiva (Hill M. & Hill A., 2009) do instrumento usado, ainda que com limitações ao nível da sua validação fatorial, e por outro que os bons modelos de trabalho colaborativo são internamente e externamente reconhecíveis. Na ótica de Bronfenbrenner (1976, 2005) e seus colegas (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) este aspeto acarreta um potencial de interação sistémica a diversos níveis, especialmente para o próprio grupo e para a sala de aula no sentido daquilo que a investigação produzida no âmbito das comunidades de aprendizagem profissional tem revelado (Bolam et al, 2005; Hord, 2004; Louis & Marks, 1996; Morrissey, 2000; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008).

Embora a identificação coletiva fosse bastante elevada na generalidade das dimensões, com claras evidências de interação entre si (Cormier, 2009; Meehan, Orletsky, & Sattes, 1997; Robinson, 2009; Sigur-ardottir, 2010; Voelkel, 2011), emergiu um perfil específico como verificado em trabalhos de outros autores (Bolam et al, 2005; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Hord & Sommers, 2008; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012). Importa contudo salientar que este perfil específico se assumiu como diferenciado. Assim, este era bastante marcado pela sua liderança formal e informal, logo seguida da aprendizagem intencional coletiva e aplicação, emergindo a prática pessoal partilhada como uma dimensão desafiante, tal como Hord (2008), Hord e Sommers (2008) ou Meehan, Orletsky e Sattes (1997) projetam. Ao mesmo tempo, o posicionamento dessa dimensão contraria a posição

particular da prática pessoal partilhada como não sendo a mais frágil no perfil encontrado por Costa e colegas. O perfil coletivo aqui encontrado situava o grupo como uma comunidade de aprendizagem profissional praticamente institucionalizada (Fullan, 1985), amadurecida e efetiva por (re)conhecer os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos e no próprio grupo como Bolam e colegas definem no seu modelo de escolas operantes como comunidades de aprendizagem profissional efetivas (cf. figura 5), convergindo ainda com as características enunciadas tanto por Hord e Hord e Sommers (cf. tabela 2) como por Nehring e Fitzsimons (2011) (cf. tabela 1). Na linha do que o estudo TALIS, desenvolvido por Vieluf e colegas, reportou para o caso português, relativamente ao facto de algumas características individuais, como a experiência e área de ensino ou uma maior crença de autoeficácia, potenciarem uma maior presença em perfis de trabalho que se aproximam de uma comunidade de aprendizagem profissional, os resultados encontrados evidenciaram que as funções no grupo e a experiência no contexto implicam valorações diferenciadas das dimensões colaborativas do grupo. Ao nível microssistémico do coletivo de professores, esta evidência convergiu com a investigação de Little (1981) que atribuiu as diferenças ao estatuto dos professores, à sua competência técnica e à sua competência social ou funcional e refletiu-se no que podem ser aspetos críticos como a maior importância atribuída aos líderes pelos professores operacionais e menos experientes no contexto. Esta diferença, possivelmente, reflete a condição do estatuto, a par da sua perceção de menor operacionalização da partilha da prática pessoal, contrária ao que se verifica para os professores com maior experiência no contexto que, tendo mais estatuto, poderão ter também maior competência técnica e/ou social que lhes permite desencadear essas atividades. Estas perceções distanciadas podem assumir especial relevância que se centra na consideração diferenciada das necessidades de desenvolvimento coletivo como forma de minimizar as diferenças de participação reportadas nos resultados encontrados.

Na especificidade das disposições do grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional, foi possível encontrar uma dupla orientação nas crenças, valores e visão partilhada do coletivo de professores suportada pelas diferentes dimensões e pelas propriedades bioecológicas, tendo sido definida como *uma visão coletiva de operacionalização colaborativa do desenvolvimento curricular e legitimação da educação física*. Assim, o elemento central na visão do grupo era a aprendizagem e sucesso dos alunos, alinhando-se com a definição do construto em evidência (Bolam et al, 2005; Hord, 2008; Hord & Sommers, 2008). Esse elemento articulava-se com uma lógica académica de educação física (Crum, 1993a, 1993b, 1999, 2002), podendo-se inerentemente entender como centrada na integração ecológica dos conteúdos curriculares (Ennis, 1992, 1996) pela convergência com as situações formais correspondentes às matérias de ensino, e alinhando-se com os programas nacionais de educação física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a, 2001b). Esta visão, aparentemente, é pouco emergente entre professores de educação física (Ennis, 1992, 1996), tendo Castelli e Rink (2003), Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J., (2013), Cothran e Ennis (2001), e Christensen (2013) encontrado alguns dos poucos

casos que a assumem no âmbito dos seus grupos disciplinares. Outros trabalhos (Castelli & Rink; Christensen; Rossi, Sirna, & Tinning, 2008; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008) identificaram grupos no sentido oposto em que tendem a replicar lógicas fundamentalmente recreativas ou biologistas da educação física (Crum) que aqui se assumem contrárias à legitimidade, pertinência e atualidade de uma educação física suportada por uma visão socio-crítica. Essa, tal como Crum (1999) defende, só pode ser entendida como determinante para a sociedade, e por isso para o grupo disciplinar de educação física, devido aos seus princípios basilares de ecletismo, multilateralidade e inclusividade na medida em que enquadra diversas e diferentes atividades culturalmente significativas, a par do tratamento e da avaliação dos respetivos conteúdos nas situações formais que são eminentemente abertas pois assumem uma progressão pelos níveis de especificação do currículo nacional ao ponto de responsabilizarem o aluno como agente criador e reflexivo no nível Avançado. Nesse sentido, esses pilares e características promovem intrinsecamente o pensamento crítico, a criatividade, e a aprendizagem autêntica só suportada por uma pedagogia e avaliação autênticas mas também ecologicamente adequadas à realidade da escola em que os professores e os alunos se inserem, enquanto componentes educativas bastante advogadas na literatura como determinantes para os alunos e associadas ao trabalho colaborativo organizado pelas comunidades de aprendizagem profissional (Louis & Marks, 1996; Hord, 2004; Comédias, 2012; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012). Embora esta visão não fosse necessariamente partilhada por todos os professores, não se conseguiram identificar grupos de trabalho com orientações concetuais diferentes como Talbert (1995), Armour e Jones (1998) ou num dos grupos de Christensen (2013) encontraram com os respetivos prejuízos coletivos-colaborativos apresentados nas suas incursões científicas. Tal facto atribui-se ao que se considera uma potente interação das dimensões e propriedades bioecológicas, com foco ou origem microssistémica no grupo disciplinar de educação física, como a clareza e operacionalidade da visão, a liderança estratégica do grupo, a documentação produzida, e a articulação integrada e responsabilizadora da avaliação coletiva e recolha de dados partilhada nos processos de desenvolvimento curricular colaborativo com a discussão de práticas e de resultados associada à preparação e partilha de materiais na partilha e produção de conhecimento. Nesta interação, a propriedade processo revelou-se particularmente relevante tal como o modelo bioecológico projeta (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) e como à frente se discutirá mais em pormenor. Paralelamente, encontrava-se um foco nesta dimensão direcionado para a legitimação da educação física no sentido da afirmação da área disciplinar e do próprio grupo de professores, este muito mais influenciado pelo seu contexto externo, convergindo com o impacto sistémico concetualizado no modelo de Bronfenbrenner (2005) e seus colegas (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006), embora divergindo da centralidade atribuída pelos mesmos autores ao processo. Este impacto eminentemente sistémico pode-se inclusivamente associar diretamente às características das exigências sociais, estas enquadradas na propriedade pessoa no

modelo bioecológico desses mesmos autores, na medida em que a identificação da área disciplinar de educação física acarreta culturalmente elementos de desvalorização académica e curricular como evidenciado pelos resultados e documentado na revisão efetuada por Rovegno e Bandhauer (1997) sobre a marginalidade da educação física. Com efeito, este foco secundário, já foi identificado pelas mesmas razões noutros estudos com foco em grupos disciplinares de educação física (Armour & Jones, 1998; Carvalho, 2002; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J.; Lima, 2007; Marques, 2007; Sparkes, 1987). Tal circunstância parece ser menos presente entre escolas com uma visão mais globalizante e integrada das diferentes áreas como sugere o estudo de Rovegno e Bandhauer em que a inovação pedagógica trazida pela professora de educação física na sua escola foi desenvolvida como norma escolar transversalizando-se às restantes áreas disciplinares com suporte pelo diretor. Pelo contrário, este aspeto não se encontrou na literatura focada no desenvolvimento e sustentabilidade das comunidades de aprendizagem profissional para além da identificação por Talbert da ameaça que representa uma visão educativa castradora da multilateralidade pela sobrevalorização de algumas áreas disciplinares, e da expressão de preocupação por Hargreaves (2007) a reconhecer a deslocalização científica no estudo desta área com professores de áreas tidas como “não académicas”. Segundo este autor, tal como Talbert preconiza, essa deslocalização compromete uma ideia de educação multilateral dos alunos, levando as escolas a desvalorizarem essas áreas de diversas formas. Assim, precisamente como Sparkes (1987) projeta para a educação física, esse elemento secundário colocava constrangimentos em diferentes momentos e fases do processo ao grupo, desviando a sua atenção das questões curriculares e pedagógicas, e condicionando diretamente a dimensão das condições de suporte logístico para o grupo e para a aula. No conjunto, os resultados desta dimensão estabelecem que o grupo não se percebe coletivamente como comunidade de aprendizagem profissional porque trabalha para ser uma, mas antes porque reconhece a importância de criar condições para promover maiores possibilidades de sucesso entre todos os alunos, ou seja, a sua organização como comunidade de aprendizagem profissional e constante necessidade de se aperfeiçoar como entidade coletiva é um subproduto desta visão tal como a generalidade dos autores discute e concetualiza sobre este conceito (Bolam et al, 2005; Hargreaves & Goodson, 2006; Hord, 2008; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Relativamente à liderança do grupo, enquanto disposição coletiva com perceções e atitudes favoráveis face à liderança desencadeada, destaca-se a confluência simultânea com a importância (Aubrey-Hopkins & James, 2002; Harris, 2001) e o mito (Friedman, 2011) do coordenador de departamento/grupo como agente central, recordando-se que foi definida enquanto *liderança como charneira estratégica partilhada no funcionamento colaborativo e na qualidade pedagógica do grupo disciplinar*. De facto, os resultados explicitam a presença de um núcleo duro (Carvalho, 2002; Lima, 2002, 2008; Marques, 2007), composto por líderes formais e informais (Lima, 2008; Marques), o que explica o facto de o Coordenador reconhecer que o seu trabalho era muito

facilitado pela qualidade colaborativa do grupo bastante reforçada pela presença desse núcleo de professores e pelas lideranças anteriores, ou seja, de compreender a sua função articulada com a definição do construto relativamente a elementos gerais de democraticidade e partilha de responsabilidades (Bolam et al, 2005; Hord, 1997, 2004, 2008). Todavia, esses elementos não se estendiam sobre todos os aspetos e processos de tomada de decisão ao grupo, focando-se alguns muito especificamente no núcleo duro, o que concorre com o que outros trabalhos relataram (Carvalho; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Lima, 2008). Embora este aspeto possa ser algo contraditório com a definição desta dimensão no quadro das comunidades de aprendizagem profissional, na medida em que não se deixa de reconhecer que se possam efetivamente criar alguns constrangimentos à iniciativa de professores com uma função operacional ou com menor experiência no contexto, ele pode de facto ser crítico para a sustentabilidade e coesão mantendo o foco da visão coletiva dos grupos como comunidade perante algumas (necessárias) divergências concetuais entre os pares do coletivo, do mesmo modo que algumas decisões cabem só ao coordenador. Entre essas assumia-se a delineação, e nalguns momentos até a operacionalização, de ações estratégicas no sentido da legitimação da educação física, parecendo ser comum no contexto nacional que os líderes dos grupos disciplinares de educação física se integrem em órgãos de decisão escolar para assegurarem os recursos do grupo e das aulas (Carvalho; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J.; Marques). Neste sentido, a atuação individual bastante estratégica e focada por parte do Coordenador, norteadada pela sua máxima “mais coordenação, menos coordenador”, enfatiza a sua importância para o desenvolvimento do próprio grupo disciplinar destacada na investigação sobre (ou que incluíram) o contexto de escolas com organização departamental (Carvalho; Forte & Flores, 2012, 2013; Harris; Lima, 2008; Marques; Rosenholtz, 1991) e sobre o estudo das comunidades de aprendizagem profissional (Bolam et al; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J.; McLaughlin & Talbert, 2007; Visscher & Witziers, 2004). Inclusivamente, Hipp, Huffman, Pankake, e Olivier (2008) projetam que a construção de um grupo de professores como comunidade de aprendizagem profissional possa ter mais possibilidades de sucesso quando desencadeado a partir do líder, o que também converge com um dos processos enunciados por Bolam e seus colegas, e como alguns dos resultados aqui encontrados sugerem ao destacar a introdução das provas de avaliação padronizadas pelo Coordenador.

Relativamente à aprendizagem intencional coletiva e sua aplicação evidenciaram-se a sua extensão, complexidade e dinamismo cuja definição foi a de *aprendizagem em grupo para melhorar o trabalho colaborativo e a qualidade do ensino*, destacando-se por extensão a particularidade da *importância e dificuldade das “ideias à frente das práticas”*. Nessa definição ficou bem patente o encontro com as características desta dimensão apresentada por Hord (2008) ou seja, o espírito e âmbito coletivo, a intencionalidade associada a uma clareza da importância das decisões coletivas para melhoria dos processos do grupo e da qualidade pedagógica, e a sua

componente de operacionalização que conduzia à aplicação pelo grupo. A aprendizagem do grupo coincidiu ainda com a noção de recursos coletivos por Bronfenbrenner (2005) e seus colegas (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) como algo que decorre de, e influencia os processos de, trabalho colaborativo, articulando-se muito estreitamente com objetos de socialização do ponto de vista documental que formalizam os processos e respetivos produtos. Assim, esta dimensão apontou para grandes dimensões do conhecimento profissional dos professores (Hammerness et al, 2005; Shulman, 1986b) destacando-se a importância dos seus entendimentos (Hammerness et al) a diferentes frentes como o conhecimento pedagógico do conteúdo, dos alunos, do contexto, do currículo e das finalidades educativas (Shulman), da construção da visão do grupo como comunidade (Hammerness et al), da estabilização de algumas práticas (Hammerness et al) pedagógicas e colaborativas consideradas como críticas, e da construção de instrumentos (Hammerness et al) para manter as características da aprendizagem. Assim, os resultados apresentados vão um pouco além do que o estudo sistemático metanalítico de Vescio, Ross, e Adams (2008) sobre as comunidades de aprendizagem profissional encontra a este respeito. Paralelamente, o conjunto de resultados deste grupo sobre a sua aprendizagem ilumina mais dimensões e questões em paralelo do que os estudos sobre os grupos de educação física tendem a apresentar (Castelli & Rink, 2003; Cothran & Ennis, 2001; Christensen, 2013; Keay, 2009; Parker, Patton, Madden, & Sinclair, 2010; Patton, Parker, & Pratt 2013; Rossi, Sirna, & Tinning, 2008) eventualmente pelo reconhecimento da importância do modelo bioecológico aliada ao foco direto e efetivo na aula de educação física. Neste confronto, há ainda lugar de destaque à convergência com os trabalhos de Costa, Onofre, Martins M, Marques, e Martins J. (2013), de Marques (2007), e de Parker, Patton, Madden, e Sinclair sobre como a expressão do desenvolvimento curricular precisa de passar a ser um conteúdo central na aprendizagem do grupo disciplinar de educação física pelas possibilidades de melhoria colaborativa e pedagógica que transporta consigo. Contudo, foi possível destacar um problema nesta aprendizagem das “ideias à frente das práticas” relativamente à falta de discussão das questões didáticas e pedagógicas, com repercussões na prática em sala de aula, o que sugere um encontro parcial com os resultados de Visscher e Witziers (2004) que encontraram na sua amostra exemplos de departamentos que funcionavam como unidades mecânicas de produção de resultados dos alunos, sem abertura para discutir e aprender outros conteúdos e dimensões de conhecimento. Assim, a dificuldade na aprendizagem no grupo disciplinar de educação física estudado, no sentido da falta de intencionalidade coletiva e de um foco mais vincado na qualidade do ensino, emergiu como elemento importante que poderia acrescentar ainda mais efetividade e expressão no seio do grupo com possível impacto de redução/extinção alguns padrões coletivos menos positivos em sala de aula. Paralelamente, atribuía-se alguma associação às características da prática pessoal partilhada menos orientada nesse sentido, e aos processos de partilha e produção de conhecimento discutidos à frente. Nessa linha, para o grupo aqui estudado, os resultados dos alunos eram efetivamente muito

importantes, norteados todo o processo tal como Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche (2012) sustentam. Contudo, muito suportado nos seus líderes, o coletivo de professores também dedicava bastante atenção a outras questões do seu próprio desenvolvimento microssistémico como a manutenção de práticas sociais com atuais e antigos elementos, a socialização com os alunos fora do contexto de aula articulando-se com a dinamização da escola, a integração na vida e atividades da escola, e o apoio pessoal e profissional onde se incluiu notavelmente a integração de novos colegas. Este último aspeto tem sido destacado noutras investigações sobre os grupos disciplinares de educação física que revelam a reduzida preocupação com a integração de novos colegas (Christensen, 2013; Keay, 2009) ou uma negligência inconsciente no reconhecimento da sua influência negativa que pode anular importantes aprendizagens da formação inicial na fase de indução de novos professores na carreira (Christensen, 2013; Keay, 2009; Rossi, Sirna, & Tinning, 2008; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008). O caso deste grupo contraria até alguns resultados reportados por Marques e a discussão de Christensen, e de Keay que indicaram os núcleos de estágio como fonte de renovação da aprendizagem dos grupos/departamentos. Assim, foi possível compreender que o Coordenador entende que as práticas colaborativas dos seus pares estão bastante à frente das que a formação inicial de professores de educação física consegue desenvolver, podendo este aspeto acarretar importantes considerações e implicações para a investigação centrada na formação inicial de professores como efeito colateral pois Rosenholtz (1991) encontrou que os professores em ambientes enriquecedores da aprendizagem também não chegam a valorizar a sua formação inicial no respeitante ao desenvolvimento da qualidade do seu ensino. Outro importante aspeto de diferenciação da aprendizagem do grupo comparativamente às unidades mecânicas de Visscher e Witziers é o facto de o caso analisado procurar permanentemente formas de criar e ampliar nos alunos o compromisso com a sua aprendizagem, através de mecanismos integradores do sistema social dos alunos pelo grupo disciplinar, procurando inclusivamente inovação e experimentação a esse nível e a promoção de parcerias exossistémicas para melhorar a saúde de alunos críticos.

No respeitante à prática pessoal partilhada, os resultados do grupo analisado corroboram, em larga medida, a investigação desenvolvida neste âmbito, pois esta dimensão foi definida como *partilhar a prática pessoal como desafio coletivo e individual*. Significa isto que os resultados encontrados replicam o que vários estudos demonstram como sendo a dificuldade mais acentuada pelos grupos/professores (Almada, 2009; Bolam et al, 2005; Cochran-Smith, 2012; Hord, 1997, 2004, 2008; Hord & Sommers, 2008; Little, 1981; Meehan, Orletsky & Sattes, 1997; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012) que é desprivatizar totalmente a sua prática da sala de aula, abrindo-a à observação, crítica, discussão e experimentação para sustentar o seu permanente desenvolvimento. Esta dificuldade aparece na investigação enunciada como bastante associada às fracas condições de suporte relacionais, o que neste caso nem se apresentou completamente convergente pois uma das características do grupo era precisamente a qualidade dessas relações chegando a referências de amizade, desenvolvimento profissional de qualidade, e perpetuação das

relações. Essas condições eram por isso fundamentais para o grupo desenvolver parcialmente esta dimensão tal como documentado noutros trabalhos sobre ou a focar a educação física (Bolam et al, 2005; Castelli & Rink, 2003; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013). Neste grupo disciplinar eram os líderes e os professores com maior experiência no contexto os que mais valorizavam esta dimensão refletindo as diferenças de participação no grupo. O confronto destas duas dimensões concorre com a posição dos líderes como agentes privilegiados para potenciar estas práticas encontradas noutros estudos (Aubrey-Hopkins & James, 2002), inclusivamente no âmbito da educação física (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J.), e tal aspeto pode ser um elemento crítico para a promoção da partilha da prática profissional noutros contextos práticos e investigativos da educação no geral, e da educação física em particular. No entanto, as condições de suporte logísticas também tendem a condicionar esta dimensão pela falta de tempo atribuído (Bolam et al, 2005; Hord, 2008; Hord & Sommers, 2008; Rosenholtz, 1991) para desenvolver realisticamente e cabalmente dinâmicas colaborativas tão exigentes como estas, o que foi realmente um elemento contemplado pelo Coordenador e pelo grupo sobre alguns aspetos do trabalho colaborativo. Contudo, tais constrangimentos não implicaram uma fraca presença pois, tal como outros trabalhos encontraram (Bolam et al; Castelli & Rink; Costa et al), este grupo de educação física promove e efetiva a observação e discussão de práticas e de resultados, embora se centre claramente mais nos últimos o que concorre para alguns dos problemas de aprendizagem do grupo. Se a efetivação destas práticas se articula com elementos das características coletivas e de processo, a sua promoção destaca-se bastante no âmbito da documentação emanada o que suporta a importância dos artefactos para a construção da comunidade de aprendizagem profissional apresentada por Halverson (2007).

Finalizando as disposições coletivas do grupo como comunidade de aprendizagem profissional, as condições de suporte apresentaram-se como a *“processualização” das condições estruturais e relacionais para o bom funcionamento do grupo e para uma educação física de qualidade*, numa lógica mais convergente com a explicitação de Bolam e colegas (2005) do que com a de Hord (2008) que esclarece esta dimensão como sendo um aspeto de contexto fixo, ou pelo menos externo à atuação dos professores pela sua alocação à direção das escolas. Neste sentido, de forma semelhante aos resultados de Bolam e colegas, de Castelli e Rink (2003), e de Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), a perceção do grupo identificou-se claramente como uma disposição coletiva (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) para manipular os contextos mais ou menos imediatos no sentido de proteger/adquirir o que considerava necessário para assegurar as possibilidades de cumprir os compromissos coletivos assumidos. Esta característica decorria claramente das características das exigências sociais que enformam a área disciplinar de educação física, desde o macrosistema ao microsistema, com implicações muito diretas no tempo como recurso altamente protegido na linha do que vários estudos sobre as condições da educação física têm demonstrado (Carvalho, 2002;

Castelli & Rink, 2003; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Cothran & Ennis, 2001; Patton, Parker, & Pratt, 2013; Prusak, Pennington, Graser, Beighle, & Morgan, 2010; Thorburn, Carse, Jess, & Atencio, 2011) sob a argumentação de maiores necessidades de tempo para outras disciplinas. No entanto, num dos últimos relatórios do conceituado estudo PISA (OCDE, 2013b), o caso do Japão demonstra que tal argumento é falacioso e que a aposta deve incidir, inevitavelmente e sem margem para dúvida, na qualidade do tempo dedicado ao ensino-aprendizagem para minimizar as diferenças entre escolas, e até numa mesma escola. Nas questões estruturais enquadraram-se ainda os processos de comunicação formal e informal, na linha do que Aubrey-Hopkins e James (2002) definiram, tendo sido possível evidenciar uma dinâmica entre esses mecanismos com a importância da comunicação informal para alimentar a discussão, de modo a que essa se pudesse traduzir em decisões amadurecidas no âmbito formal, para então serem aplicadas nas aulas e/ou pelo grupo. Este aspeto foi destacado por Castelli e Rink (2003), e por Harris (2001) em escolas com boas características colaborativas como fundamental para manter o grupo atualizado sobre o seu contexto interno e externo e é um dos pilares desta dimensão no modelo de Hord (2008). Para além das questões estruturais, as condições relacionais foram também apontadas como importantes e de grande qualidade entre o grupo, com evidência de práticas sociais e de manutenção e abertura a antigos elementos do grupo o que contraria alguns contextos estudados no âmbito da educação física (Armour & Jones, 1998; Castelli & Rink; Christensen, 2013). No estudo de Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) esta era inclusivamente a componente que remetia a dimensão das condições de suporte como a mais frágil no seio do grupo de educação física analisado. Há contudo que destacar a diferença entre a importância das relações sociais neste grupo com a prioridade identificada noutros casos de grupos disciplinares em que essas relações se apresentavam como o elemento central, inviabilizando até outro tipo de conversas pelos novos professores centradas nas questões curriculares, didáticas e pedagógicas (Christensen; Rossi, Sirna, e Tinning, 2008; Tinning, Sirna e Rossi, 2008). Esta diferença introduz por isso a preocupação de não deixar que o ambiente social inviabilize o clima profissional para o desenvolvimento do grupo e, consequentemente para o sucesso dos alunos.

Na auscultação das disposições do grupo introduziu-se a novidade de identificar as intenções dos professores a nível coletivo para a negociação do sistema social dos alunos e possíveis padrões na ecologia da aula. Até ao momento, estes aspetos apenas puderam ser superficialmente inferidos nos estudos quer sobre as escolas ou os grupos disciplinares, quer sobre a organização dos professores como comunidade de aprendizagem profissional. Nesse sentido, os resultados aqui encontrados alinham-se com a investigação de Rosenholtz (1991) sobre como através das suas conclusões relativas à qualidade de ensino nas escolas com melhores indicadores de trabalho colaborativo se pode inferir um clima de integração do sistema social dos alunos pela ausência de problemas de disciplina e pelo foco nas questões de instrução e promoção de uma relação positiva com os alunos. No âmbito dos departamentos como comunidades de aprendizagem profissional

Talbert (1995), e Visscher e Witziers (2004) deixam antever a necessidade de os grupos disciplinares se organizarem colaborativamente para proporcionar aos alunos oportunidades de se relacionarem positivamente com o currículo e as aprendizagens, algo que foi permanentemente reportado como importantes disposições de negociação coletiva pelo grupo. Especificamente para a educação física, Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) esclareceram como o programa nacional de educação física projeta elementos de integração do sistema social dos alunos que foram diretamente importados pelo grupo disciplinar, tal como no caso aqui estudado. Para além destes pontos de convergência, este trabalho permitiu destacar que a importância do relacionamento com os alunos, desses com o currículo, e entre eles é um aspeto crítico para o grupo disciplinar de educação física em foco. Todavia, essa importância articula-se com a qualidade da organização e da instrução da aula, numa lógica de compromisso pelos alunos com a sua aprendizagem e o seu sucesso, suportada pela intenção de proporcionar mecanismos formais e informais de responsabilização diretamente a partir do grupo, com claro destaque para os primeiros. Esta ideia enquadra-se num dos casos analisados por Lund (1992) sobre como o grupo disciplinar tinha desencadeado mecanismos informais de responsabilização para potenciar a participação positiva pelos alunos, bem como com a ideia de responsabilização imbuída no conteúdo por Hastie e Siedentop (1999) relativamente a elementos de responsabilização intrinsecamente ligados às matérias e situações de ensino, embora esses autores tenham feito menção a esses constructos para o microsistema da aula. Assim, o que se pode salientar a este nível é que o compromisso e a responsabilização dos alunos pode e deve ser efetivada diretamente pelo grupo disciplinar, sendo para isso necessário uma visão bem definida e centrada em objetivos e conteúdos curriculares concretos e significativos para os alunos.

Como expressão desta orientação coletiva para a integração do sistema social dos alunos, os resultados demonstraram um conjunto de atitudes perante a importância de padrões coletivos que também foram reportados por Castelli e Rink (2003) nos grupos disciplinares com mais sucesso, por um dos casos de Christensen (2013), e por Carvalho (2002) no segundo período em que se procuraram uniformizar mais algumas práticas, nomeadamente as de avaliação. Para o caso do grupo aqui analisado, evidenciou-se um sentimento coletivo de que os professores desenvolviam um conjunto de práticas comuns, ao mesmo tempo que se sentiam desconfortáveis com práticas de menor qualidade como a menor intervenção e apoio aos alunos perante dificuldades e insucessos e tal pode ser articulado com as características de melhorias pedagógicas que o estudo de Vescio, Ross, e Adams (2008) salientou. Em articulação com os trabalhos de Castelli e Rink, de Christensen, de Louis e Marks (1996), e de Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), para estes padrões muito contribuíam também as relações socioprofissionais e os processos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento pois havia um suporte coletivo ao nível social e curricular que potenciava a emergência desses padrões. No sentido oposto, os resultados também apontaram a presença de alguns padrões menos positivos e

indesejáveis, o que se pode encontrar nas referências de Christensen, de Lima (2002), e de Talbert (1995) sobre como os departamentos organizados como comunidade de aprendizagem profissional podem apresentar ambiguidade nas práticas de ensino, apontando os autores que tal se possa dever à presença de subgrupos. Neste caso, a ambiguidade das práticas era de âmbito mais coletivo e devia-se à apropriação coletiva de situações de avaliação, que são naturalmente indutoras de aprendizagem e motivantes para os alunos pela articulação com a expressão formal das matérias de ensino, num registo do que aqui se define como *acomodação pedagógica*. Paralelamente, encontrou-se um hibridismo nas disposições de negociação que poderia servir com elemento mediador da diversidade pedagógica entre os cinco perfis de negociação emergentes. Estes resultados acarretam particular importância pelo esclarecimento sobre a articulação da sua visão curricular com as intenções para promover a qualidade pedagógica da aula de educação física. Esclarecendo, uma visão de educação física articulada sob uma concepção socio-crítica dificilmente se pode operacionalizar com recurso a estratégias condescendentes ou autoritariamente impostas pois a (qualidade da) aprendizagem é uma condição fundamental nessa concepção. Assim, quando o grupo se reconhece e identifica num conjunto de padrões, mais ou menos positivo, e sabe sobre as suas diversas orientações pedagógicas será mais fácil compreender, por um lado, se os seus compromissos se articulam com as características pedagógicas que pretendem veicular nas suas aulas e, por outro, se os compromissos que (não) são efetivados decorrem dessa diversidade pedagógica. Este pode então ser um aspeto crítico para elevar a melhoria das práticas pedagógicas decorrentes da organização do grupo como comunidade de aprendizagem profissional a um patamar superior ao que Vescio, Ross, e Adams qualificaram como moderado.

1.2 Contexto do Grupo Disciplinar

O conjunto dos resultados relativos ao contexto conciliaram-se com o ponto de vista bioecológico pois, tal como Bronfenbrenner (1976, 2005) e seus colegas (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) concetualizam, a par do que foi encontrado por Cross e Hong (2012) usando a propriedade contextual para explorar as emoções dos professores, todos os níveis sistémicos se fizeram apresentar no funcionamento do grupo como uma comunidade de aprendizagem profissional que facilitava a gestão integradora da aula de educação física. Com efeito, os diversos estudos sobre os grupos disciplinares e sobre as comunidades de aprendizagem profissional revelam regularmente as relações contextuais que contribuem ou dificultam a organização coletiva do grupo. Assim, foi possível perceber a importância do macrosistema para definir o que se entendeu serem os grandes vetores do sistema de tarefas de instrução do grupo, e por conseguinte o nível ecológico que articula os elementos e características da visão coletiva do grupo. Paralelamente, foi precisamente esse nível sistémico o responsável por desencadear no passado o estado presente do grupo como uma comunidade de aprendizagem profissional

fortemente orientada pelos programas nacionais de educação física. Estes resultados contrariam a tendência encontrada nas escolas e nos grupos disciplinares que normalmente se mobilizam com mais sucesso se o processo for desencadeado de dentro para fora, i.e. numa lógica *bottom-up* (Almada, 2009; Bolam et al, 2005; Carvalho, 2002; Castelli & Rink, 2003; Hord, 2004). No seguimento, o grupo analisado convergiu com os casos em que os professores se organizam com sucesso neste tipo de práticas prioritariamente no sentido inverso, i.e. *top-down*, sugerindo a investigação que esses podem estar mais circunscritos ao contexto asiático como parte da norma cultural e organização educativa (Wong, 2010) que é diferente da que pode ser tradicionalmente encontrada nas nações ocidentais (Scheerens, Hendriks, Luyten, Sleegers, & Steen, 2010). Este nível sistémico introduziu então duas orientações de trabalho no grupo, tendo direcionado a atenção do vetor primário ao longo do ano e a do vetor secundário nalguns momentos particulares. Assim, tomando como suporte o encontro dos nossos resultados com o impacto macrossistémico explicitado por Cross e Hong, e mais particularmente por Wong e até Carvalho sobre alguns momentos particulares da história do grupo disciplinar que analisou, é possível argumentar que quando alguns elementos contextuais interagem com determinadas características pessoais, neste caso coletivas, é como se fossem ativados determinados “gatilhos” nos coletivos de professores que tendem a influenciar os processos microssistémicos do grupo e até da aula. A este respeito, Hargreaves e Goodson (2006) são ainda mais contundentes ao terem estabelecido que uma interação crescente em períodos alargados de tempo entre as reformas educativas e normas culturais sobre a educação no sentido da standardização ao nível macrossistémico e as características coletivas das escolas são bastante mais potentes que os processos microssistémicos nas, e mesossistémicos das, escolas podendo levá-las a regredir anos nas suas práticas mas que, para todos os efeitos, as que menos regressam são as que apresentam maior ativismo educativo ou organização como comunidade de aprendizagem. Será por isso legítimo deixar em aberto a questão de até quando e onde poderá este grupo suportar as suas práticas colaborativas atendendo às alterações que se têm vindo a introduzir no sistema educativo nacional tanto de âmbito mais geral que obrigam as escolas a complexos modelos de (re)organização em tempos muito curtos, como de âmbito mais específico que evidentemente contribuem para a desvalorização de algumas áreas disciplinares, e da educação física em especial, a par de uma crescente responsabilidade nas áreas ditas “académicas” para produzirem resultados standardizados?

Logo a seguir apresentou-se o exossistema como um nível principalmente explorado pelo grupo para ampliar as condições de suporte relativamente aos recursos da aula na linha do que Bolam et al (2005) encontraram, e Hord (2004) concetualiza. Mais especificamente, na área da educação física, Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) também verificaram que o grupo disciplinar de educação física do seu estudo recorria a parcerias com entidades locais para ampliar os recursos, e até o currículo dos alunos, precisamente como o caso aqui apresentado. No entanto, este nível também pode ser determinante para apoiar a construção e sustentabilidade das

comunidades de aprendizagem profissional através da criação de parcerias entre as universidades e as escolas num modelo advogado por Templin (1988), e em crescendo nesta linha de investigação científica, pois os investigadores têm procurado cada vez mais modelos e desenhos para promover a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores através de organizações colaborativas para as quais muito contribuem as teorias de aprendizagem de Vygotsky (1978), ou de Lave e Wenger (1991). A investigação centrada na área da educação física não é exceção com alguns exemplos de estudos de intervenção que procuraram, com sucesso, desenvolver processos de cooperação e colaboração entre professores e grupos a partir de agentes externos à escola (Atencio, Jess, & Dewar, 2012; Hunuk, Ince, & Tannehill, 2013; Parker, Patton, Madden, & Sinclair, 2010; Patton, Parker, & Pratt, 2013). No entanto, argumenta-se que alguns desses trabalhos (e.g. Hunuk, Ince, & Tannehill), não diminuindo a sua relevância, replicam alguns problemas gerais encontrados no desenvolvimento profissional contínuo dos professores de educação física (Armour & Yelling, 2004, 2007; O'Sullivan & Deglau, 2006), acrescentando-se ainda que tendem a isolar a qualidade de ensino nos professores participantes pois a construção dessas comunidades em parceria com os agentes externos ocorre fora dos contextos escolares dos formandos e sem uma extensão ou seguimento à sua realidade escolar após a intervenção.

Nos resultados apresentados, o mesossistema como concetualizado no modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006), apresentou-se de duas formas. Primeiro em relação ao contexto total da escola em que o grupo se inseria, enquadrando o nível onde se desenvolvem as diferentes relações entre os microssistemas que ali existem, e posteriormente sobre o mesossistema particular criado entre o grupo e a aula de educação física. Estando o segundo reservado para discutir com mais detalhe no final desta parte, focam-se os resultados obtidos sobre o mesossistema da escola, reservando-se igualmente as disposições coletivas dos alunos para um momento posterior por colocarem em evidência a reciprocidade mesossistémica grupo-aula. Então, sobre o contexto-escola, o aspeto que mais se destaca como pouco expectável é a interação quase ausente deste sistema com questões de sala de aula. O argumento mais lógico a este respeito deriva dos estudos focados nos departamentos disciplinares (Gutiérrez, 1998; Harris, 2001; Lima, 2002, 2007; Stodolsky & Grossman, 1995), mas também ao nível de escola (Doppenberg, Bakx, & Brok, 2012; Little, 1981), e prende-se com a dificuldade de operacionalizar verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional a nível de escola quando essas são bastante grandes e com organização departamental, o que reforça o papel das lideranças intermédias como já houve oportunidade de discutir nas características coletivas. Só assim se consegue justificar o facto de na maioria dos documentos e processos decorrentes da, e orientados para a, escola em que o coletivo de educação física estava inserido se articularem diretamente e quase exclusivamente para o sistema de tarefas de organização do grupo de professores (Doyle, 2006; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008), o que sugere o encontro com o desaproveitamento dos coletivos departamentais como a principal unidade de mudança educacional

neste tipo de escolas (Harris, 2001; Kruse & Louis, 2007). No entanto, este reconhecimento parece ainda distante das políticas educativas (Reynolds, 2010) pelo que, enquanto essa condição se mantiver, se vislumbra a perda de oportunidades de mudanças a grande escala e mais profundas por parte do macrossistema na organização social desse tipo de escolas. Adicionalmente, este nível apresentava tendência para reproduzir algumas normas culturais de desvalorização da educação física que também alimentavam o vetor secundário da visão coletiva, articulando-se aqui o ponto de discussão sobre essa dimensão nas disposições coletivas do grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional. Assim, a análise ao contexto-escola permitiu reforçar os elementos percebidos pelos professores, e inerentemente a importância de as direções escolares não condicionarem negativamente as práticas pedagógicas colaborativas dos grupos disciplinares (Armour & Jones, 1998; Carvalho, 2002; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Lima, 2007; Marques, 2007; Sparkes, 1987) promovendo uma visão de valorização de uma educação multilateral, e aberta à individualidade de todos e de cada aluno, permitindo-lhes explorar diferentes canais, processos e produtos de desenvolvimento humano a partir da diversidade curricular que a escola oferece (Hargreaves, 2007). Para tal é necessário que sejam atribuídas as condições necessárias à consecução dos compromissos gerais (escolares) e específicos (departamentais) e que se efetive uma promoção do trabalho colaborativo entre os professores a partir das lideranças superiores (Doppenberg, Bakx, & Brok, 2012; Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers, 2008; Little; Rosenholtz, 1991).

Na entrada para o microssistema do grupo disciplinar de educação física, deve-se reconhecer a centralidade na propriedade contextual que este sistema assumiu para o seu próprio desenvolvimento. Esta evidência confirma a premência dos microssistemas como ambientes privilegiados para desenvolver os processos proximais que promovem o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1976, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) e educativo em particular (Cross & Hong, 2012; Doyle, 2006), neste caso sobre o grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional facilitadora da gestão da aula. Efetivamente, Cross e Hong relatam a importância que o microssistema do relacionamento entre os pares profissionais tinha para as suas emoções positivas ou negativas face ao ensino e à profissão. Adicionalmente, tal como Doppenberg, Bakx, e Brok (2012) documentam, os resultados evidenciaram que as questões debatidas fora do ambiente plenário, ou seja por via de uma comunicação informal, retornavam num momento posterior ao grupo como comunicação formal nas reuniões plenárias, e vice-versa. Mais especificamente, na educação física os vários estudos sobre os departamentos e grupos de professores são bastante claros na força desses microssistemas sobre o desenvolvimento positivo ou negativo dos professores, chegando a anular experiências recentes ou passadas da formação inicial (Armour & Jones, 1998; Castelli & Rink, 2003; Christensen, 2013; Keay, 2009; Rossi, Sirna, & Tinning, 2008; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008). No detalhe dos resultados encontrados, deu-se também a apropriação do conceito de sistemas de

tarefas introduzido por Doyle relativamente à instrução e organização e por Allen (1983, 1986) para a dimensão social, tal como outros estudos o fizeram para unidades coletivas de professores de educação física (Sirna, Tinning, & Rossi; Tinning & Siedentop, 1985). Assim, o primeiro elemento aqui destacado é a negociação integradora do sistema social do próprio grupo, i.e. na medida em que o coletivo de professores de educação física apresentava elevadas condições de suporte relacionais fundamentalmente pela dinâmica profissional que incluía práticas sociais e um clima aberto, responsabilizador, e centrado nas questões educativas de promoção do sucesso dos alunos, sem negligenciar a importância das práticas sociais. Embora a negociação dos sistemas de tarefas seja um elemento associado aos sistemas de tarefas (Doyle; Hastie & Siedentop, 1999, 2006) esse construto pode ser inferido na apresentação de resultados de outros estudos que não o usaram. Assim a negociação integradora encontrou-se nalguns momentos da construção do grupo estudado por Carvalho (2002), nos departamentos com maior sucesso estudados por Castelli e Rink (2003), num dos casos analisados por Christensen (2013), a algum nível no grupo observado por Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), e nas características dos líderes identificadas por Marques (2007). Pelo contrário, estudos como os de Armour e Jones (1998), de Castelli e Rink, de Christensen, de Rossi, Sirna, e Tinning (2008), ou de Sirna, Tinning, e Rossi evidenciam modelos de negociação condescendentes quase exclusivamente centrados na dimensão social, mas também impositivos, afastando inclusivamente nalguns casos a discussão do currículo e das práticas pedagógicas como normas socioprofissionais. Esses tipos de modelos que mantêm os professores unidos sem uma relação profissional baseada no currículo e na pedagogia articulam-se por isso com normas colaborativas superficiais (Fullan & Hargreaves, 2001) que, na melhor das hipóteses, pouco contribuem para o sucesso dos alunos e que podem criar falsas percepções de sucesso dos alunos entre os professores como Castelli e Rink encontraram entre departamentos com menor sucesso, ou como Cothran e Ennis documentam o reconhecimento da informalidade das aprendizagens no grupo de professores que estudaram enquanto móbil para se juntarem e definirem uma nova visão de educação física centrada nas aprendizagens. Pelo contrário, alavancando a dinâmica integradora no trabalho de Little (1981), quando o foco de trabalho do grupo é nas competências e na qualidade do seu ensino as relações socioprofissionais são preservadas pois não se coloca em causa a competência profissional dos professores. O que parece então diferenciar o primeiro conjunto de casos do segundo é a visão coletiva e o suporte dos líderes, pois parte da negociação corresponde à responsabilização e essa tende então a ser desenvolvida pelos líderes (Lima, 2008; Little; Harris, 2001). O esclarecimento dos mecanismos usados pelos líderes deste grupo que assumem a responsabilização interna coletiva foi assim outra novidade emergente neste estudo em relação ao âmbito concreto da educação física. Neste caso, a responsabilização associava-se formalmente aos processos de desenvolvimento curricular colaborativo, em especial a avaliação coletiva, e aos de partilha e produção de conhecimento, nomeadamente a discussão de práticas e de resultados, ou seja na abertura e partilha da prática pessoal dos professores. A responsabilização servia então para

melhorar os padrões didáticos e pedagógicos pelos professores, criando disposições de qualidade de ensino e de trabalho colaborativo. Com efeito, Castelli e Rink esclarecem como os grupos disciplinares de educação física com melhores indicadores de trabalho colaborativo dependem mais de uma responsabilização interna do que externa, o que se ajusta perfeitamente com as características das comunidades de aprendizagem profissional (Bolam et al, 2005; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J.; Hord, 2004, 2008; Kruse & Louis, 1993; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Nehring & Fitzsimons, 2011; Wong, 2010). Neste sentido, o sistema de tarefas de instrução era o elemento crítico para o desenvolvimento do grupo, tal como o é na ecologia da aula para a aprendizagem dos alunos (Doyle; Hastie & Siedentop). Não obstante, o sistema de tarefas de organização tinha como importante função a estruturação das condições do grupo e a operacionalização do vetor secundário sobre a legitimação da educação física por se apresentar como a questão crítica para os recursos necessários para promover o sucesso dos alunos como delineado coletivamente pelos professores. Para a formalização destes sistemas de tarefas, os documentos como artefactos (Halverson, 2007) eram críticos por tornarem permanentes os conhecimentos e as decisões do grupo e por proporcionarem fontes de consulta e (re)construção da visão e compromissos coletivos. Destes pontos decorre a importância de que os grupos disciplinares de educação física modelem os seus sistemas de tarefas e os formalizem. Ampliando a discussão ao nível macroconceitual, este nível de particularização ecológica escapa ao construto de microsistema no quadro teórico da bioecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner; Bronfenbrenner & Evans; Bronfenbrenner & Morris), o que confirma o valor e a necessidade de se articularem modelos teóricos mais detalhados à visão Bronfenbrenneriana. Refocando na especificidade dos resultados, eles permitem sustentar o acréscimo da importância do desenvolvimento curricular à melhoria da qualidade de ensino como conteúdos críticos do microsistema do grupo, no sentido de se tornar um ambiente potencialmente e sistematicamente enriquecedor para os professores (Rosenholtz, 1991).

1.3 Processos do Grupo Disciplinar

Os resultados relativos à propriedade processual convergiram logo à partida com o modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) no respeitante à sua centralidade para as características coletivas e práticas colaborativas do grupo disciplinar, colocando-o em interação com o contexto ao longo de diversos períodos e sentidos temporais. Esta evidência é inclusivamente consonante com as investigações que procuram compreender a dinâmica evolutiva das comunidades de aprendizagem profissional, das quais são exemplo a de Bolam et al (2005), a de Hipp, Huffman, Pankake, e a de Olivier (2008) que sustentam a importância desta propriedade e até da sua sequencialidade progressiva. Assim, a propriedade processual aqui estudada também permitiu esclarecer as características do tempo que

são responsáveis pela qualidade colaborativa, e até pedagógica, do grupo tendo-se encontrados as diferentes escalas temporais e a sua articulação na linha do que o modelo bioecológico apresenta (Bronfenbrenner; Bronfenbrenner & Evans; Bronfenbrenner & Morris). Por isso, é a articulação do processo com as características temporais que se adiciona aos poucos trabalhos que enquadram formalmente esta dimensão (Doppenberg, Bakx, & Brok, 2012; Little, 1981).

Isolando as características processuais, o aspeto que mais se destaca é a redefinição concetual essencialmente ao nível das atividades de trabalho colaborativo por via da integração da literatura conjugada com exploração indutiva dos dados. Essa redefinição congrega os contributos de diversos autores na investigação educacional do trabalho colaborativo ou das comunidades de aprendizagem profissional como Bolam et al; Doppenberg, Bakx, e Brok (2012), Lima (2002), Little, Louis e Marks (1996), Hord (2008), Hord e Sommers (2008), Rosenholtz (1991), ou Talbert (1995) e destas temáticas ou suas implicações especificamente enquadradas na educação física (Carvalho, 2002; Castelli & Rink, 2003; Comédias, 2012; Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J., 2013; Marques, 2007; Parker, Patton, Madden, & Sinclair, 2010; Patton, Parker, & Pratt 2013), agrupando as diferentes atividades num subconjunto de processos que, por sua vez, definem o processo geral de trabalho colaborativo.

O primeiro processo identificado aproximou-se das questões tratadas na arena informal identificadas por Ahlstrand (1994) e definiu-se como *gestão coletiva* decompondo-se nas práticas de dinamização das, e integração nas, atividades de escola, o apoio e resolução de questões particulares, a legitimação da educação física, a gestão de recursos do grupo, e a avaliação de desempenho, centrando-se muito concretamente no microssistema do grupo disciplinar de educação física. Atendendo a que as práticas específicas relativas às atividades de escola e à legitimação da educação física foram as mais manifestadas, e ao foco deste processo no sistema de organização do grupo, entende-se que ele se articula com a gestão dos facilitadores e inibidores internos e externos preconizados no modelo de Bolam et al (2005), com um elemento que pode ser específico da educação física relativamente às normas de marginalização sentidas por outros grupos como discutido sobre a visão do grupo. Embora as abordagens sobre a totalidade da escola sejam críticas para compreender de que forma se podem construir e manter comunidades de aprendizagem profissional a essa escala, a identificação de um processo com estas particularidades eventualmente só se conseguirá alcançar com análises centradas nas unidades de trabalho, sejam elas departamentais ou outras quaisquer, suportando o trabalho de Doppenberg, Bakx, e Brok (2012) que identificou precisamente que determinados agrupamentos de professores desenvolvem preferencialmente alguns tipos específicos de atividades. No entanto, até ao momento, para além da identificação da gestão dos recursos (Bolam et al, Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers, 2008) que aqui são especificados ao nível do grupo disciplinar de educação física, este processo não tinha sido devidamente identificado, nem a sua caracterização mais aprofundada como aqui foi possível, tendo-se chegado a compreender a sua importância indireta para a qualidade do ensino pelos professores.

O segundo processo centrou-se no *desenvolvimento curricular colaborativo*, precisamente o mais expressivo de todos, e com implicações micro e mesossistémicas na linha dos resultados encontrados por Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) embora os autores não tenham analisado este processo de forma tão profunda. A importância deste processo no grupo articula-se muito diretamente com a sua aprendizagem coletiva e com o conforto e certeza instrucional (Carvalho, 2002; Rosenholtz, 1991) que trazem aos professores, consubstanciados numa lógica de compromissos coletivos (Brás & Monteiro, 1998; Marques, 2007) o que, por sua vez, permite evitar casos de frustração e incerteza sobre o currículo, e a cadeia decisional planeamento-intervenção-avaliação como os que são reportados por Chistensen (2013), Keay (2009), Rossi, Sirna, e Tinning (2008) ou Tinning, Sirna, e Rossi (2008). Eventualmente, articulando com os constrangimentos estruturais enunciados por McLaughlin e Talbert (2007) onde se incluem as questões curriculares, face ao volume e à diversidade de conteúdos da educação física pode-se até argumentar que este processo é particularmente crítico pois as decisões e materiais produzidos permitem ao professor adquirir um conjunto de condições contextuais e processuais de partida que lhe permitem aprofundar os seus recursos para uma melhor qualidade de ensino. Este processo encerrava assim subprocessos de planeamento coletivo, intervenção pedagógica partilhada, e avaliação coletiva e recolha de dados partilhada sendo o planeamento e a avaliação os mais prementes. A maioria das atividades aqui definidas são efetivamente as que mais se associam aos grupos de professores como comunidades de aprendizagem profissional, embora algumas especificidades encontradas escapem à literatura divulgada. Assim, o planeamento coletivo como um todo é reportado e salientado pela sua importância como prática crítica (Little, 1981) por Carvalho, Castelli e Rink (2003), Doppenberg, Bakx, e Brok (2012), Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002), Rosenholtz (1991), e Visscher e Witziers (2004). Dentro desse subprocesso, algumas atividades particulares também já foram reportadas na literatura, fundamentalmente de fora da educação física, como é o caso da gestão e otimização dos recursos da aula (Bolam et al; Little; Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers, 2008; Wong, 2010); e da distribuição de serviço como uma forma de “tracking” (Talbert, 1995) na medida em que o núcleo duro definia condições de alocação dos professores com mais efeito nos alunos em anos-chave, sendo ainda esta particularidade da gestão pelos líderes convergente com o que Aubrey-Hopkins e James (2002) encontraram ao nível concreto da intenção da liderança de distribuir os diferentes níveis de ensino e características dos alunos pela generalidade dos professores do grupo. As orientações de planeamento anual também emergiram nos resultados e essas encontram-se mais particularmente nos estudos da educação física (Carvalho; Castelli & Rink). Gutiérrez (1998) estabeleceu o currículo rigoroso e comum como componente crítica para o sucesso dos alunos ao nível do departamento mas as atividades focadas nesse importante elemento não têm sido alcançadas consistentemente na investigação, que foi inclusivamente uma das dimensões de aprendizagem mais importantes no grupo disciplinar de educação física. Assim, neste estudo foi possível destacar

como atividades especificamente centradas na explicitação e operacionalização do currículo ao nível do coletivo de professores as conferências curriculares que apenas são mencionadas nos programas nacionais de educação física mas cujo valor e importância neste processo foram inegáveis, a composição e adaptação curricular, a definição do sucesso curricular, e a promoção do sucesso curricular. Harris (2001) acrescenta o que pode ser uma perspectiva inovadora relativamente ao facto de o seu estudo ter revelado que os professores tinham recorrido diretamente à opinião dos alunos (rapazes) para compreenderem o que os afastava e assim melhorarem a sua adesão. Dyson (2006) confirma inclusivamente para a educação física que os alunos desejam ser incluídos no processo de construção do seu currículo e até do seu ensino. Nesta linha, o Coordenador deste grupo confirmou que a voz dos alunos não era formalmente solicitada pelo grupo, embora houvesse sensibilidade para trabalhar no sentido de aumentar as possibilidades de escolha pelos alunos e de melhorar continuamente a sua relação com a matéria. Este confronto permite levantar a questão se será então vantajoso e possível estabelecer formalmente mecanismos de contributo pelos alunos sobre a composição e adaptação do seu currículo como forma de ampliar o seu compromisso e manter as características de relevância e atualidade que se têm apresentado como fundamentais para participações positivas nas aulas? Já a intervenção pedagógica partilhada contempla a leção conjunta que é identificada por Little como uma das quatro práticas críticas do trabalho colaborativo e a investigação concorda sobre como um grupo de professores como comunidade de aprendizagem profissional evolui bastante através deste tipo de práticas (Doppenberg, Bakx, & Brok; Lima, 2002; Rosenholtz; Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012) por abrir possibilidades de discussão aos professores no próprio contexto de aula. Embora os resultados deste estudo tenham sido a primeira evidência de que este tipo de práticas acontece efetivamente entre professores de educação física, a leção conjunta revelou-se pertinente principalmente pelo facto de proporcionar um maior conhecimento sobre os alunos (Shulman, 1986b) em vez de desencadear momentos de discussão coletiva sobre as práticas pedagógicas. Assim, conciliando esses resultados com o estudo de Doppenberg e colegas que demonstrou a potência das interações de um para um em assimetria relativamente à observação e discussão de aulas no apoio colegial, será legítimo questionar se as possibilidades de desenvolvimento dos professores decorrentes da leção conjunta não precisarão de ser também abertas a partir de mecanismos/processos mais formais e explícitos e de relações particulares? Concomitantemente, poderá ser necessário uma disposição coletiva e/ou um recurso coletivo específicos para estudar a qualidade do ensino a partir da leção conjunta entre os professores pois esta dimensão de aprendizagem foi realmente a menos presente no coletivo analisado que se centrava principalmente nas questões curriculares ao longo do ano letivo. Ainda sobre a intervenção pedagógica partilhada, também foi possível discriminar as estratégias coletivas como integradas no processo, sendo formalizadas nos processos e nos documentos do grupo. Tal elemento apenas se conseguiu vislumbrar no trabalho de Castelli e Rink no sentido de se articularem com alguns padrões coletivos na sala de aula o que introduz parte

da sua importância para estabilizar práticas pedagógicas no grupo. Pegando na intervenção pedagógica como um todo, é possível compreender, do ponto de vista conceitual, a sua convergência com um dos elementos da prática pessoal partilhada (Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers, 2008) o que, atendendo ao facto de esta dimensão ter sido a mais frágil entre o grupo, pode esclarecer a reduzida manifestação deste subprocesso no total das interações do grupo. Finalmente, a avaliação partilhada enquadrava uma grande componente de partilha da prática pessoal, na linha do que a generalidade dos autores sustentam sobre a importância de recolher dados da aprendizagem dos alunos para se poderem discutir (Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers; Little; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Louis & Marks, 1996; Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012). Neste subprocesso, para além da regularmente mencionada observação de práticas, enquadravam-se, de forma muito mais evidente, as provas padronizadas de avaliação coletiva (nas suas componentes diagnóstica, de monitorização, e de certificação) onde a aferição de critérios era uma componente crítica para o desenvolvimento do grupo, no sentido do que Comédias (2012) concluiu. Com efeito, este tipo de práticas está a ser reportado fundamentalmente na educação física (Costa, Onofre, Martins M., Marques, Martins J.). Na investigação educacional que foca a importância da discussão dos resultados, apenas Harris (2001) sugere o modelo de investigação-ação como forma de os professores alcançarem esses dados. Assim, o que se revela importante é que os professores definam e encontrem formas de recolherem dados dos seus alunos, considerando-se que este subprocesso é fundamental para conferir a necessária adequação contextual aos compromissos coletivos e validade ecológica aos resultados de aprendizagem dos alunos. Será assim por via deste processo – desenvolvimento curricular colaborativo – que os programas de desenvolvimento profissional da educação física se podem melhorar substancialmente ao nível conceitual e metodológico para ultrapassar as suas frequentes limitações (Armour, 2009; Armour, Makopoulou, & Chambers, 2012; Armour & Yelling, 2004, 2007; Bechtel & O'Sullivan, 2006; Makopoulou & Armour, 2011; O'Sullivan & Deglau, 2006; Tozer & Horsley, 2006; Wang & Ha, 2008) pois a sala de aula passa a estar diretamente implicada e integrada nos desenhos dos estudos. Num último plano de discussão, entende-se pertinente importar o construto de alinhamento instrucional implementado na educação física por Lund (1992) para a ecologia da aula de educação física. Segundo a autora, o alinhamento instrucional é determinante para assegurar a participação congruente e a aprendizagem dos alunos, e dá-se quando os elementos da cadeia decisional de planeamento, intervenção, e avaliação se encontram e alimentam interativamente de forma coerente. Claramente, os três subprocessos do desenvolvimento curricular colaborativo enquadram as diferentes fases da cadeia decisional, e revelam a coerência consubstanciada pela visão coletiva de promoção do sucesso dos alunos. Neste sentido, afirma-se que uma das características responsáveis pela qualidade deste processo é o *alinhamento instrucional colaborativo*, pelas características e conteúdos inerentes e o aprofundamento da sua importância

para o desenvolvimento do grupo fica aqui formalmente estabelecido e incentivado como ponto de investigação futura.

O terceiro processo foi a *partilha e produção de conhecimento* identificado como igualmente determinante para o desenvolvimento do grupo, e prevalente na investigação sobre as comunidades de aprendizagem profissional e o trabalho colaborativo (Bolam et al, 2005; Doppenberg, Bakx, & Brok, 2012; Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers, 2008; Little, 1981; Rosenholtz, 1991; Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012; Wong, 2010), bem como revelou uma dupla orientação de ordem micro e mesossistémica numa lógica de promover de modo intencional e focado a aprendizagem dos elementos do grupo sobre aspetos tidos como importantes, obtidos pela articulação processo-temporal que à frente se discute. Este processo convergiu de uma forma mais próxima com a sistematização de Doppenberg e colegas e articulava-se com as dimensões de aprendizagem coletiva e partilha da prática pessoal (Bolam et al; Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers). A partilha e produção de conhecimento decompunha-se assim em práticas de formação profissional contínua, especificamente certificada e recíproca, de preparação e partilha de materiais, de conversas profissionais entre pares, de discussão de práticas, e de discussão de resultados. O facto de ter sido o segundo mais relevante para o grupo converge claramente com a importância que alguns grupos de professores de educação física dão à sua aprendizagem profissional (Bolam et al, 2005; Castelli & Rink, 2003; Costa, Onofre, Martins M., Marques, Martins J., 2013; Christensen, 2013; Marques, 2007; Patton, Parker, & Pratt, 2013), muito por conta da manifestação de discussão de práticas e de resultados. Este aspeto contraria as tendências dos modelos de desenvolvimento profissional tradicionalmente veiculados aos professores desta área disciplinar na dupla medida em que nem tendem a focar-se na realidade escolar nem alcançam efetivamente as questões mais prementes das aulas e das aprendizagens dos alunos (Armour & Yelling, 2004; O'Sullivan & Deglau, 2006). Alguns trabalhos demonstram então que os grupos disciplinares de educação física colaborativamente mais desenvolvidos tendem também a desenvolver práticas de discussão de resultados e de práticas (Bolam et al; Castelli & Rink; Costa et al) tendo-se encontrado neste grupo que a discussão dos resultados é realmente mais constante como elemento de discussão ao longo do ano letivo, associando-se a discussão das práticas aos elementos de dificuldade na aprendizagem do grupo e a sequências específicas na articulação temporal do processo. As atividades de formação profissional contínua também se evidenciaram como importantes nas práticas do grupo, sendo a formação recíproca uma aplicação direta do que os Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a, 2001b) preconizam, e simultaneamente concorrente com o estudo de Rosenholtz (1991) que identifica nos ambientes enriquecedores de aprendizagem profissional uma perceção pelos professores muito vinculada do valor que os seus pares traziam a esse respeito, chegando a anular a relevância da formação inicial como também aqui foi identificado a partir do Coordenador. Já Aubrey-Hopkins e James (2002) salientam a importância da atuação dos líderes departamentais em promoverem a formação em serviço, sendo uma das

práticas identificadas por Talbert (1995) para os departamentos como comunidades de aprendizagem profissional minimizarem as diferenças da formação inicial e especializada entre seus pares nas práticas pedagógicas. No caso do grupo aqui observado, os resultados encontram-se claramente com Aubrey-Hopkins e James pois a formação contínua certificada de final de ano foi regularmente divulgada e “pressionada” pelo Coordenador do coletivo, tendo como estratégia colocar os professores a refletir sobre o processo de desenvolvimento curricular colaborativo, e em especial sobre a didática. Há, por isso, uma convergência parcial com a perspectiva enunciada por Talbert, embora as diferenças entre os professores fossem geridas neste grupo mais pelo processo anterior (desenvolvimento curricular colaborativo). Ainda ao nível da formação profissional contínua, há a destacar nos resultados alguma falta de efetividade destas atividades, no sentido em que o coordenador caracterizava a aprendizagem coletiva pelas “ideias à frente das práticas”, nomeadamente nas questões de didática, atribuindo-se parte desse problema à falta de continuidade destas atividades e entrada na sala de aula o que chega a replicar alguns dos problemas mais identificados nos programas de desenvolvimento profissional entre professores de educação física (Armour & Yelling; O’Sullivan & Deglau). Este caso negativo encontra-se com uma possível necessidade de os professores precisarem de aprender sobre a formação de professores para poderem melhorar as suas próprias práticas de formação profissional, o que simultaneamente suporta a importância da continuidade e sequencialidade dos processos proximais (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Patton, Parker, e Pratt (2013) encontraram grupos disciplinares de educação física que realmente alcançavam esse tipo de conhecimento mas há que reconhecer a atuação de facilitadores externos em cada grupo associados a instituições universitárias, pelo que a incitação de Templin (1988) sobre a promoção da colaboração a partir das parcerias universidade-escola pode encontrar aqui um importante ponto de entrada para procurar efeitos positivos ao nível do grupo e da sala de aula. Por fim, a partilha e produção de materiais como outra da atividade com alguma expressão, encontra suporte por ser o elemento que origina os documentos como objetos de socialização (Bronfenbrenner, 1976) e que, segundo Halverson (2007), são uma fonte por explorar na construção das comunidades de aprendizagem profissional. Acrescenta-se assim o facto de os documentos produzidos pelo grupo terem-se focado primordialmente nas questões de organização do próprio grupo e nas de instrução da ecologia da aula, o que poderia ter ajudado o caso reportado por Christensen (2013) sobre a professora enquadrada num grupo de educação física caracterizado por um elevado isolamento profissional a encontrar sentimentos mais positivos de integração social e pedagógica.

O último processo enquadrou-se como *práticas sociais* e contemplou unicamente a socialização entre pares e a totalidade do grupo parecendo ser dos mais comuns entre alguns dos grupos de educação física (Castelli & Rink; Christensen; Keay, 2009; Rossi, Sirna, & Tinning, 2008; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008). Nesse sentido, a sua função era fundamentalmente associada ao microsistema do coletivo de professores. Associando-se às condições de suporte relacionais

(Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers, 2008), para este grupo, as relações sociais eram uma forma de aprofundar o seu relacionamento, sem que destas práticas dependesse a sua qualidade e características colaborativas, na linha do que já foi discutido sobre o contexto microssistémico.

Como se adiantou à entrada deste ponto, a principal novidade deste estudo a este nível é a explicitação da sequencialidade temporal do processo de trabalho colaborativo do grupo. Este elemento tem uma presença muito reduzida nos estudos de trabalho colaborativo e das comunidades de aprendizagem profissional encontrando-se de forma mais explícita e articulada em Doppenberg, Bakx, e Brok (2012), e em Little (1981). No entender aqui assumido, tal deve-se a duas razões. Em primeiro lugar, os trabalhos desenvolvidos não tendem a apresentar quadros de referência que concetualizem a dimensão temporal como o faz o modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Nesta linha, os ciclos meso e macrotemporais podem ficar desconsiderados porque o principal foco do ponto de vista temporal é a sustentabilidade das comunidades de aprendizagem profissional (e.g. Bolam et al, 2005; Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008) ou a atuação microtemporal dos grupos de professores para descrever as suas atividades e processos (Louis & Marks, 1996; Hord, 2004; Hord & Sommers, 2008; Rosenholtz, 1991; Talbert, 1995). Em segundo lugar, conciliando com a visão de desenvolvimento do grupo disciplinar de educação física por Brás e Monteiro (1998), procurar compreender o modo como o coletivo disciplinar pensa e operacionaliza o desenvolvimento curricular, como aqui foi efetuado, imprime a necessidade de detalhar a dimensão temporal. Assim, os trabalhos de Little, e de Doppenberg e colegas apresentam-se como os principais contributos empíricos fixando-se a sua análise a uma escala mesotemporal e sem possibilidade de integrar as questões curriculares. Little aponta a importância das características de frequência das atividades como um aspeto fundamental para a sua incorporação como um hábito no grupo e de facto essa característica apresentou-se na dimensão temporal associada ao processo como um todo, i. e. os resultados demonstraram a estabilização do trabalho colaborativo do grupo como comunidade de aprendizagem profissional e da sua organização meso e macrotemporal. Inerentemente, a frequência e duração do trabalho colaborativo enquanto desenvolvimento profissional ao nível microssistémico também foram constatadas neste estudo. Na mesma linha, no trabalho de Doppenberg e colegas, o envolvimento da subequipa é o que mais se assemelha ao grupo disciplinar por congregar os professores da escola que lecionam um mesmo nível de escolaridade, e esse envolvimento era precisamente um dos que mais atividades apresentava e que, como esperado, era dos mais profícuos em aprendizagem profissional. Entre os resultados obtidos e os estudos apresentados, conciliando ainda o modelo bioecológico, pode-se efetivamente afirmar a preponderância da estabilidade temporal dos processos para que o desenvolvimento se efetive, bem como que as características positivas do processo são fundamentais para que o desenvolvimento seja igualmente positivo (Bronfenbrenner, 2005). Acresce ainda, a partir dos resultados apresentados, que todo o ano alterna ecologicamente entre a aula e o grupo, com ciclos que acentuam a

reciprocidade mesossistêmica (Bronfenbrenner, 1976) num ou noutro sentido, sempre em articulação numa lógica de recolha de dados, compilação, análise e discussão setorial/coletiva, e tomada de decisão coletiva. Nesta espiral anual, apenas se encontrou uma etapa que não colocava em evidência o mesossistema grupo-aula, ocorrida na entrada do terceiro período relativamente à gestão coletiva na dinamização de uma atividade de escola pelo grupo que se tem tornado tradição a uma escala macrotemporal (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans; Bronfenbrenner & Morris). Estas tradições são reportadas no estudo de Carvalho (2002), surgindo como momentos de exposição do grupo à comunidade, daí a sua forte interação com o exossistema, e que podem ser importantes para a criação e afirmação da sua identidade coletiva e da própria área disciplinar. Numa perspetiva mesotemporal, Doppenberg e colegas salientam que as atividades de narrativa e observação, de ajuda e apoio, e de partilha, concetualmente coincidentes com o processo aqui definido como partilha e produção de conhecimento, eram tendencialmente discretas no tempo e independentes entre si. Nos resultados deste grupo disciplinar de educação física nenhuma dessas condições foi totalmente verificada. Assim, apenas as conversas profissionais se apresentaram circunstanciais e sem seguimento. De modo parecido, a formação profissional contínua apresentou-se numa lógica temporal discreta mas a sua definição dependia diretamente das necessidades decorrentes da análise aos resultados dos alunos e dos compromissos de desenvolvimento curricular assumidos pelo grupo. Então o que se pode argumentar é que o grupo não conseguia extrair todos os benefícios da formação profissional que operacionalizava pela ausência do seu prolongamento no tempo e estudo dos seus efeitos na qualidade de ensino. Eventualmente, como anteriormente discutido, o coletivo de professores precisaria de adquirir conhecimento sobre modelos bem-sucedidos de formação profissional de professores para que essas práticas surtiram mais efeito. Doppenberg e colegas destacam assim que as atividades de trabalho coletivo e de apoio colegial apresentavam uma articulação de diferentes fases, sendo a de trabalho coletivo a que mais se assemelha ao que aqui se encontrou pois era definido um plano de desenvolvimento escolar, com a respetiva imersão nesse plano e a troca de observações onde se partilhavam elementos de ajuda e feedback. No caso dos processos aqui encontrados, destacaram-se diferentes níveis de articulação vertical dentro da escala macrotemporal que encerrava três tipos de espirais, duas delas plurianuais, e uma anual, com diversas etapas e fases que articulavam as atividades dos processos, e os próprios processos com expressão manifestamente clara dos de desenvolvimento curricular colaborativo, e de partilha e produção de conhecimento. Para qualquer das etapas de articulação, o desenvolvimento curricular colaborativo marcava os conteúdos dos restantes processos, destacando-se a sua íntima e permanente sequenciação com a partilha e produção de conhecimento. A articulação temporal desse último processo, promovia assim a articulação entre a avaliação e o planeamento a um nível microssistémico do grupo disciplinar, e entre o planeamento coletivo e a operacionalização na ecologia da aula ao nível mesossistémico, o que permite ampliar a sua importância particular para o grupo e para a integração da agenda social dos alunos. Para todos os

efeitos, nesta articulação processo-temporal, é particularmente sensível o estabelecimento do desenvolvimento curricular colaborativo como central para definir a articulação processual e cronológica entre as diferentes fases e processos inerentes, o que de algum modo é verificado por Carvalho. Esclarecendo, aquando da descrição sobre um momento de transição do grupo para um modelo mais colaborativo, precisamente operacionalizado a partir de um processo de construção e definição do currículo para formalizar e consolidar a articulação entre as práticas pedagógicas dos professores, o autor estabelece que um subpropósito do grupo era a legitimação profissional e curricular - aqui enquadrável na gestão coletiva - e tinha começado a desenvolver materiais de suporte a esse currículo - aqui enquadrável na partilha e produção de conhecimento - emergindo fortes implicações na dinâmica social entre os pares do grupo – aqui enquadrável na prática social - , embora, no caso de Carvalho, essa se desse sentido da exclusão dos pares que mais se afastavam da visão do grupo e no reforço socioprofissional dos mais próximos. Até ao momento, apenas a investigação de Hipp, Huffman, Pankake, e Olivier (2008) lança uma proposta de sequenciação das dimensões das comunidades de aprendizagem profissional com base no estudo da sua evolução. Este estudo permite concretizar uma proposta no mesmo sentido, replicando, no início e eventualmente a uma menor escala atendendo à devida adequação contextual às características do grupo de professores, a espiral anual de desenvolvimento curricular para se constituir uma base de conhecimento entre os professores que lhes permita estabelecer, num momento posterior, as espirais plurianuais. Uma das principais vantagens que se pode pressupor na aplicação da sequência anual é o facto de contemplar intrinsecamente e de forma integrada as diferentes dimensões das comunidades de aprendizagem profissional, concordando-se com Hipp, Huffman, Pankake, e Olivier sobre a necessidade de um líder estabelecido no seio do grupo com estatuto e suporte (Little) suficientes para encetar tal empreendimento. Outra grande vantagem é a sua íntima e direta articulação com a sala de aula, proporcionada pela centralidade processual e cronológica do desenvolvimento curricular colaborativo, o que permite uma recolha de dados autênticos com potencial para desencadear discussões críticas sobre a aprendizagem e o ensino (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012), podendo ainda estes elementos ser eminentemente mais imediatos às iniciativas que promovem o desenvolvimento profissional dos professores de educação física a partir de modelos centrados na escola (Patton, Parker, & Pratt, 2013).

2 Análise da Qualidade de Ensino da Educação Física

Tal como aconteceu no ponto anterior, a discussão dos resultados obtidos acerca da qualidade de ensino serão apenas discutidos neste momento com referência ao microssistema da aula, reservando os pontos de interação mesossistêmica para o último capítulo. Também mantendo a coerência com o que se efetivou no capítulo anterior, a discussão da qualidade de ensino seguirá a sequência de apresentação dos dados no microssistema da aula, ou seja, começa-se pelo contexto, seguindo pelas características dos alunos, para fechar com os processos de gestão da aula.

2.1 Contexto das Ecologias de Educação Física

Na consideração dos elementos de contexto da ecologia da aula, os resultados evidenciaram claramente os de ordem microssistêmica e os de ordem mesossistêmica, convergindo com o modelo bioecológico relativamente às interações ecológicas entre diferentes sistemas (Bronfenbrenner, 1976, 2000; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). No entanto, para este momento recrutar-se-ão fundamentalmente os elementos microssistêmicos e o primeiro aspeto que se destaca são as disposições opostas de negociação dos professores selecionados. São essas disposições que se entendem responsáveis pelas particularidades encontradas nas ecologias de cada um e claramente associadas às concepções de educação física também assumidamente e reconhecidamente diferentes. Num breve apontamento metodológico, confirma-se a validade preditiva (Hill M. & Hill A., 2009) do desenho instrumental desencadeado para a seleção dos casos abrindo novas possibilidades de estudo da ecologia da aula com base neste elemento.

Do ponto de vista concetual, as respostas dos professores às situações foram passíveis de integração em estratégias típicas de negociação, resultando nos respetivos modelos como definidos por Allen (1983, 1986), Doyle (2006), Dupont, Carlier, Gérard, e Delens (2009), Hastie e Siedentop (1999, 2006), Tousignant e Siedentop (1983), e Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013), ou seja, numa lógica de favorecimento do sistema social dos alunos por condescendência, numa de desconsideração pelo seu sistema social como imposição, e numa de integração dos desejos de socialização pelos alunos nos sistemas de tarefas de instrução e de organização. Embora os estudos sobre a ecologia da aula não tenham tendência para partir da identificação das disposições de negociação dos professores, os trabalhos como os de Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, e Rauschenbach (1994), suportados pelas concepções/orientações de educação física (Crum, 1993a; Ennis, 1992, 1996) reportadas pelos professores, identificaram contextos apelidados de “don’t sweat gym” associados a professores com preferência por modelos biólogos e recreacionistas, conseguindo níveis de envolvimento mínimos pelos alunos. Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) desenvolveram o primeiro trabalho nesse sentido metodológico, embora com um único caso, de uma professora integradora, não lhes sendo possível

alcançar possíveis diferenças entre professores com diferentes orientações no mesmo grupo. Dupont, Carlier, Gérard, e Delens, tendo confirmado a partir do questionamento aos alunos que os professores com modelos integradores e condescendentes conseguem maior satisfação nas aulas pelos seus alunos, e que esses percebem mais aprendizagem, atestam conjuntamente com os autores anteriores que a interação das disposições dos professores, e em particular as de negociação, induzem contextos diferenciados nas aulas de educação física, conseguindo, do mesmo modo, níveis diferenciados de participação dos seus alunos. Nos casos apresentados, os contextos proporcionados pelos professores apresentavam algumas semelhanças e algumas diferenças. Do lado das semelhanças, ambos os professores lecionavam alunos do Ensino Secundário, correspondendo a um momento na história do sistema educativo nacional em que a classificação desta disciplina tinha um impacto direto nas possibilidades de acesso ao Ensino Superior, e portanto acarretando um grau de risco (Doyle) para as suas ecologias de aula mais ou menos equivalente ao das restantes disciplinas do currículo dos alunos. Nas aulas observadas, os espaços de aula também foram fundamentalmente os mesmos, pelo que possíveis diferenças decorrentes das condições materiais e até temporais, com todas as aulas correspondentes a uma duração de 90 minutos de tempo programa, poderão ser de algum modo descontadas. Finalmente, entre as duas turmas havia ainda uma heterogeneidade inicial considerável, com diversos alunos em condição de insucesso, o que segundo Wahl-Alexander e Curtner-Smith são condições que podem levar os alunos a desenvolver fortes intenções de negociação, ampliando a necessidade da integração do seu sistema social (Garn, Ware, & Solmon, 2011; Graham, 1987; Jones, 1992; Lund, 1992; Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, & Rauschenbach).

Do lado das diferenças, centradas no âmbito microssistémico, os professores revelaram, desde o início, como as suas disposições conduziam as suas ecologias a partir da construção dos dados da avaliação inicial de modo distinto, bem como os alunos dos professores apresentaram algumas diferenças na percepção de participação da turma, com os do professor integrador a revelar menor dispersão pelos perfis de agenda social dos alunos e uma percepção de participação mais positiva que os alunos do professor não integrador. Estes resultados iniciais convergem, por isso, com o estudo das percepções de negociação dos alunos por Dupont, Carlier, Gérard, e Delens (2009). No entanto, essas diferenças não se expressaram ao nível do contexto ecológico percebido pelos alunos relativamente à conceção de educação física, atribuindo as turmas às aulas de ambos os professores uma orientação académica o que, face à orientação do professor Híbrido-Total para uma educação física menos centrada na dimensão académica, contraria a súmula de Solmon (2006) que identifica que, numa mesma turma, os alunos podem adquirir percepções diferenciadas sobre o processo de ensino e por isso se poderá explicar como um efeito mesossistémico por razões que posteriormente se discutirão.

2.2 Características dos Alunos nas Ecologias de Educação Física

Ao estudar as características dos alunos relativas às suas disposições para a ecologia da aula, é possível adiantar a convergência com o modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1976, 2000; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) no sentido em que as disposições dos alunos, a partir da sua agenda social, confirmaram a sua interação microssistêmica, influenciando os processos de negociação (Doyle, 2006; Allen, 1983, 1986; Hastie & Siedentop, 1999, 2006; McCaughy, Tischler, & Flory, 2008) e direcionando a participação positiva ou negativa dos alunos nalguns momentos (Solmon, 2006). Mais particularmente, em ambas as turmas, foi possível identificar a agenda social dos alunos nos termos definidos por Allen, isto é, em relação a uma dialética de participação social-acadêmica, detalhada por objetivos e estratégias de participação, onde se incluíram ainda as concepções de educação física dos alunos na linha do que Crum (1993a) apresentou, bem como o acrescento de Pedroso (2004), suportado por Carlson e Hastie (1997), acerca da estratégia e do objetivo de aprendizagem. Assim, há primeiramente que considerar a dimensão metodológica na medida em que, para as estratégias de participação, a partir do instrumento original de Pedroso, apenas foi possível manter as grandes dimensões, social e acadêmica. O principal elemento que se associa a esta diferença comparativamente ao instrumento original assenta nas questões metodológicas devido à grande amostra que se conseguiu entre os alunos comparativamente àquela que foi usada pelo autor. Outra questão associada pode ser também de cariz metodológico, no sentido em que quando Allen destrinçou o conjunto de estratégias que os alunos usam para dar resposta aos seus objetivos de agenda social, o fez com base em entrevistas, cuja natureza qualitativa permite ir mais além nos dados recolhidos numa dimensão de exploração que não se consegue alcançar com um questionário fechado. Neste sentido, a maior consistência dos resultados obtidos neste estudo, comparativamente aos de Pedroso, confere validade preditiva (Hill M. & Hill A., 2009) ao desenho instrumental usado e convergem mais com aquilo que Allen encontrou com um método diferente ao nível dos perfis de agenda social, o que permite igualmente atestar uma dimensão de validade convergente (Hill M. & Hill A.). Importa recordar que o desenho usado para definir os casos a observar, contemplava o cruzamento das suas estratégias de participação, com os objetivos e com a articulação coerente com as suas concepções de educação física como aspeto que poderá ter também potenciado a validade preditiva identificada.

No lado concetual, em qualquer das turmas, os alunos manifestaram uma disposição tendencialmente congruente com o programa de ação, bem como uma preferência por objetivos académicos e por uma conceção igualmente académica das aulas de educação física, o que converge com outros estudos que usaram as mesmas referências concetuais (Allen, 1983; Castro, Costa, e Onofre, 2000; Costa, Onofre, & Martins, 2012; Costa, Onofre, Martins M., Marques, &

Martins, J., 2013; Pedroso) ou metanálises sobre este tipo de indicadores (Dyson, 2006; Onofre, 2000; Solmon, 2006). De acordo com essa investigação, e na linha do que os resultados mostraram, quando as disposições dos alunos se apresentam congruentes com o programa de ação há maior possibilidade de um alinhamento efetivo entre o comportamento esperado pelo professor e o que o aluno demonstra. No entanto, entre cada turma, emergiram três perfis sendo dois deles convergentes com os que Allen encontrou. A importância destes perfis articula-se com o potencial para se repercutirem de modos diferentes nas ecologias das aulas como o próprio autor e este estudo demonstraram. Concretamente, os dois perfis encontrados concorrentes aos de Allen situaram-se num plano (tendencialmente) académico, ficando ausentes neste estudo os perfis (tendencialmente) sociais, eventualmente associados a uma interação mesossistémica a discutir posteriormente, e também à diferença de Allen ter encontrado os seus perfis em alunos do 9º ano e os deste estudo corresponderem a alunos do Secundário, com a classificação a revelar mais peso nas opções dos alunos do 12º ano (professor Híbrido-Total). Entre os dois professores, tal como Allen reporta, os perfis da turma da ecologia não integradora apresentaram particular coerência entre as suas intenções e os seus objetivos pois no perfil menos social encontrava-se uma menor preferência dos objetivos académicos, invertendo-se gradualmente essa situação até ao perfil puramente académico. Assim, apenas o perfil moderado na ecologia integradora revelou alguma incoerência pela maior expressão de intenções de socialização o que se avançou poder-se dever ao facto de apenas dois alunos comporem esse perfil. Nos perfis também foi possível encontrar um grau de associação entre os alunos híbridos e o seu maior sucesso curricular, bem como o inverso para o perfil académico que nas duas turmas apresentava maiores fragilidades. Articulando com as evidências reportadas por Allen (1983, 1986) ao nível do comportamento observado nos perfis e com o estudo de Lund (1990, *apud* Lund, 1992) sobre a participação de alunos com diferentes níveis de habilidade nas aulas de educação física, será legítimo argumentar que os alunos com maior sucesso numa dada disciplina terão maior tendência para uma disposição de socialização, e que os alunos com menor sucesso procurarão ser mais congruentes nas suas respostas (Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, & Rauschenbach, 1994), podendo no entanto negociar um menor risco nas tarefas para não comprometer a sua avaliação (Doyle, 1979). Adicionalmente, na linha do que Hastie e Pickwell (1996) e outros autores (Cothran, Kulinna, & Garrahy, 2009; Ennis, 1995; Ennis et al, 1997; James & Collier, 2011) demonstraram, o afastamento académico também se pode dar por maior ou menor identificação com o currículo, ou “simplesmente” para se afirmarem do ponto de vista social perante a turma (Cothran, Kulinna, & Garrahy; Garn, Ware, & Solmon, 2011) com os devidos reflexos na aula de educação física. Este aspeto crítico na gestão da aula converge com as conclusões de Hastie (1995) na medida em que aponta para a atenção que o professor deve ter nos mecanismos de integração de modo a promover a significância e relevância cultural do currículo e criar compromissos de aprendizagem e de trabalho explicitamente articulados com a avaliação para todos os alunos, sob risco de criar diferentes níveis de participação com as

respetivas consequências que daí possam advir. Alguns modelos alternativos no ensino da educação física têm permitido perceber as possibilidades da resposta de integração do sistema social dos alunos (Hastie, 2000; Strachan, 1996; Dyson, Linehan, & Hastie 2010) com efeitos positivos na diminuição, e até quase total extinção, da incongruência nas práticas dos alunos. Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013) comparam até as aulas por multiatividade, mais próximas da realidade das aulas observadas e do que o currículo nacional projeta, com esses modelos alternativos concluindo sobre os efeitos mais positivos no comportamento dos alunos dos últimos. No entanto, Wahl-Alexander e Curtner-Smith, ao constatarem que alguns dos estagiários observados quebravam a norma da amostra por terem alcançado níveis de qualidade semelhantes entre ecologias multiatividades e em *sport education*, acabam por corroborar o que outros investigadores encontraram com aulas lecionadas por modelos tradicionais (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins, J.; Graham, 1987; Jones, 1992; Lund, 1990, *apud* Lund, 1992; Onofre, 2000; Tousignant & Siedentop, 1983). Nessas ecologias, os professores alcançavam elevados indicadores de qualidade de ensino através de mecanismos de integração como a diferenciação de ensino e a supervisão ativa, entre outros. Considera-se por isso que os modelos alternativos não se apresentam suficientemente integradores de um currículo eclético e multilateral, deixando-se em aberto a discussão sobre a sua inclusividade. Assim, no sentido de advocação por uma educação física centrada nas aprendizagens numa orientação socio-crítica, o que se argumenta é que não deverá ser necessário recorrer a modelos que reduzem o currículo físico-motor dos alunos por valorização de um entendimento mais alargado do fenómeno desportivo ou por promoção quase exclusiva de competências sociais numa lógica recreacionista. Pelo contrário, deve-se procurar alcançar esse modelo pelo investimento em processos de desenvolvimento da gestão da aula na realidade das escolas em que os professores trabalham para uma qualidade de ensino continuamente melhor.

2.3 Processos de Gestão das Ecologias de Educação Física

Ao entrar na discussão dos processos de gestão da ecologia da aula, deve-se reforçar que aqui será desenvolvida com base nas questões microssistémicas, reservando a reflexão sobre as relações mesossistémicas para o último momento.

O primeiro aspeto a salientar é a convergência dos resultados obtidos a este nível com a centralidade do processo de gestão de aula articulada com a respetiva propriedade no modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1976, 2000; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Neste âmbito, os mecanismos desencadeados pelos professores foram realmente determinantes para a participação observada dos alunos, mas também se apresentaram influenciados pelo mecanismo de negociação desencadeado fundamentalmente a partir dos alunos, ou seja, foi bem evidente a reciprocidade microssistémica (Bronfenbrenner, 1976) na linha do que

os autores de referência da ecologia da aula reportam (Allen, 1983, 1986; Doyle, 2006; Hastie & Siedentop, 1999, 2006). Não sendo necessariamente uma nova entrada conceitual, este aspeto ganha destaque precisamente pelo enquadramento proporcionado ao nível do modelo bioecológico que inerentemente relega para patamares inferiores de validade ecológica as abordagens lineares e positivistas que tratam o ensino-aprendizagem, na educação física, como um fenómeno totalmente centrado na atividade do professor, numa dimensão de processo, e na do aluno, numa de produto, que ainda são bastante marcantes na investigação (Chatoupis & Vagenas, 2011; Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips, & Silverman, 2009; Silverman & Manson, 2003; Silverman & Skonie, 1997). Tal como aconteceu nos resultados do grupo, a propriedade processual na ecologia da aula permitiu destacar características temporais que se fixaram principalmente na escala microcronológica (Bronfenbrenner; Bronfenbrenner & Evans; Bronfenbrenner & Morris) pela opção metodológica assumida a este respeito. Esta articulação entre o processo e o tempo deu-se assim através do sistema de observação usado e, por essa razão, a propriedade temporal aparece diretamente associada aos resultados apresentados e agora discutidos.

Neste processo de gestão da aula deve-se começar por esclarecer o enquadramento dos resultados que demonstraram semelhanças entre os dois envolvimentos, reconhecendo-se desde já que encaixam totalmente com elementos do grupo disciplinar e que, por isso, serão posteriormente discutidos do ponto de vista mesossistémico. Assim, no sistema de instrução, foi possível encontrar grandes blocos de semelhanças que foram designados como princípios de aprendizagem, expressão didática e pedagógica, expressão curricular, responsabilização formal, e participação dos alunos. Para facilitar a discussão, começa-se precisamente por identificar uma tendência para comportamentos de espera e de deslocamento algo assinaláveis, sem que tal comprometesse a evidência de uma participação essencialmente positiva pelos alunos associada a um sistema de instrução maioritariamente integrador entre os dois professores com base nos restantes elementos de semelhança. De facto, foi evidente como os mecanismos integradores potenciavam comportamentos congruentes com bastante frequência, bem como um conjunto de disposições dos alunos no mesmo sentido (Allen, 1983, 1986; Doyle, 2006; Hastie & Siedentop, 1999, 2006; McCaughtry, Tischler, & Flory, 2008). Nesta linha, os valores de congruência entre os dois professores assemelharam-se aos de outros estudos com professores com bons indicadores de qualidade de ensino ao nível de uma negociação integradora (Graham, 1987; Jones, 1992; Onofre, 2000; Strachan, 1996). Por essa razão, reforçaram-se as verificações empíricas da importância da integração do sistema social no sistema de tarefas de instrução, não o tratando isoladamente mas, pelo contrário, criando formas e dinâmicas que permitissem aos alunos alcançar diferentes objetivos de socialização sem comprometer as suas aprendizagens (Dyson, 2006). Isolando brevemente a questão da negociação, vários indicadores podem ser usados para caracterizar a qualidade de ensino do professor, sendo que naturalmente se concorda que, em última instância, a aprendizagem dos alunos é “o” indicador determinante. No entanto, indicadores como quantidade

de feedback, tempo de prática, tipos de tarefas, oportunidades de resposta e outros, mais frequentemente usados, por serem mais imediatos, parecem induzir uma dimensão mais tecnocrata do ensino da educação física e por inerência menos social, e até humana. Nesta linha, fixam-se duas questões que se assumem como os aspetos críticos na análise do processo de ensino-aprendizagem em curso na sala de aula. Primeiro, a qualidade de ensino é efetivamente um fenómeno complexo, dinâmico e multidimensional pelo que, reduzi-lo a um conjunto de indicadores quantitativos sem uma dimensão integrada desses mesmos indicadores poderá induzir em erro, sobretudo porque as questões curriculares apenas são superficialmente consideradas contrariando a importância do currículo para a ecologia da aula (Doyle, 2006). Em segundo, concordando com Hastie e Siedentop, e com McCaughy, Tischler, e Flory, a negociação desencadeada entre professores e alunos será, porventura, um dos indicadores da qualidade de ensino mais negligenciado, mas simultaneamente dos mais potentes pois nela pode-se rever todo um conjunto de elementos importantes e acarreta, efetivamente, uma dimensão humana pois o foco é na interação entre os agentes principais - professor e aluno -, anulando o privilégio científico de um ou outro.

Discutindo então as condições que terão favorecido a participação dos alunos como elementos de integração do seu sistema social, nos princípios de aprendizagem a questão central era a dimensão temporal, em que os elementos refletiam a prioridade atribuída à atividade do aluno e às condições temporais que diretamente proporcionavam melhores possibilidades de aprendizagem. Esta prioridade e expressão temporal do sistema de instrução são bem evidentes nas ecologias com melhores indicadores de qualidade de ensino (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Graham, 1987; Hastie, 2000; Hastie & Vlaisavljevic, 1999; Jones, 1992; Onofre, 2000; Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward & Rauschenbach, 1994; Van Der Mars, 2006) e enfatizam o cuidado que o professor deve ter para potenciar permanentemente este sistema. Adicionalmente, tendo-se observado o mesmo conjunto de matérias em dois momentos distintos do ano letivo, bem como se detinham os registo de avaliação inicial, torna-se possível confirmar uma distribuição anual das diferentes áreas e matérias curriculares e este aspeto é crítico do ponto de vista do conteúdo dos processos (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) pois se o objetivo é provocar desenvolvimento nos alunos, então a regularidade das características do processo é crítica. Ao nível da educação física este aspeto converge com os estudos de Graham e de Jones que identificaram sequências mesotemporais no trabalho com as turmas por professores com elevados indicadores de qualidade de ensino nos modelos tradicionais com (Graham; Jones), ou com os estudos sobre os modelos de *sport education* (Hastie, 2000; Sinelnikov, 2007; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2013) sendo que uma limitação desses modelos é o facto de tornar a prática num bloco concentrado pelo que não se permite uma distribuição anual. Assim, a grande vantagem de um processo regular e distribuído ao longo do ano, do ponto de vista da integração do sistema social, é a flexibilidade inerente que

permite aos alunos atuarem de acordo com os seus ritmos de aprendizagem, sem um prazo predefinido ao fim do qual deixam de ter oportunidade de prosseguir nas aprendizagens. Acresce ainda que, com a confirmação de diferentes etapas de progressão curricular a partir da evolução classificativa das turmas, também se pode inferir naturalmente sobre a progressão de complexidade do processo de instrução que é outro elemento crítico destacado no modelo (Bronfenbrenner; Bronfenbrenner & Evans; Bronfenbrenner & Morris). A progressão no currículo, entenda-se o desenvolvimento curricular, permite evitar que os alunos sintam e vivam uma contínua repetição, como se andassem num carrossel curricular, com impactos bastante negativos para a ecologia da aula nalguns casos (Ennis et al, 1997), o que invalida a ideia de ciclos de aprendizagem em detrimento de uma ideia de espirais ascendentes de aprendizagem tal como Costa e colegas, Graham, e Jones encontraram. No que concerne às semelhanças na expressão didática e pedagógica, encontrou-se a participação por pares do grupo de educação física, com diferentes formalidades. A participação de professores, que não os das turmas nas ecologias de aulas, encontra apenas suporte ao nível do trabalho colaborativo numa ideia de abertura da prática profissional (Hord, 2004) para observação e discussão de práticas e de lecionação conjunta (Little, 1981). Nas ecologias observadas o propósito também se alinha com questões colaborativas mas não diretamente de âmbito pedagógico pelo que o caráter circunstancial e não programado poderá apenas ter tido efeito nos breves momentos em que os professores do grupo estiveram presentes. Não obstante, será claramente uma linha interessante de aclarar como mais um mecanismo de integração do sistema social dos alunos que tem pouco detalhe na investigação em educação física. De modo mais consistente, e potencialmente catalisador da participação positiva dos alunos, manifestou-se uma dimensão formativa no uso das situações de avaliação como situações de aprendizagem (Araújo, 2007; Lund, 1990, *apud*, Lund, 1992; Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012) onde se incluíam processos de diferenciação dos níveis de ensino, replicando o que foi verificado por Costa e seus colegas. Por norma, as situações de aplicação, neste caso diretamente associadas à avaliação dos alunos, correspondem a tarefas apelativas aos alunos (Carlson & Hastie, 1997; Hastie; Sinelnikov; Wahl-Alexander & Curtner-Smith) pela aproximação aos contextos formais em que as matérias curriculares se expressam (Rink, 1996; Rink, French, Werner, Lynn, & Mays, 1992). Alguns autores denominam este tipo de abordagem como avaliação autêntica (Comédias, 2012; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012) por privilegiar a função formativa da avaliação em detrimento da somativa, e por enquadrar comportamentos objetivos através de critérios claros e operacionais que correspondem às ações das situações formais das matérias, identificando-se um largo e determinante conjunto de benefícios: melhorias da aprendizagem dos alunos decorrentes de um maior envolvimento nas aulas; evidências de negociação do processo de avaliação com os alunos onde a sua participação no processo é realmente colocada em prática; planeamento e estruturação pelos professores de processos de heteroavaliação que potenciam a cooperação entre os alunos; e superação de

subjetividades na classificação mediadas por características secundárias dos alunos como esforço, género, habilidade, ou estatuto socioeconómico. Neste sentido, é claro como esta expressão didática e pedagógica concorria favoravelmente para uma participação positiva pelos alunos. Seguidamente, no âmbito da expressão curricular, foi possível destacar a efetiva operacionalização de todas as áreas curriculares, bem como o tratamento de diferentes áreas e matérias nas mesmas aulas. Este elemento é claramente relevante atendendo aos estudos que demonstram as consequências negativas na participação de alunos em aulas com currículos demasiado reduzidos, ou formalmente associados ao comportamento dos alunos nas aulas (Cothran, Kulinna, & Garrahy, 2009; Dyson; Ennis et al, 1997; James & Collier, 2011), o que atesta a importância de conteúdos claros e focados na aprendizagem. Numa outra dimensão, sobre o mesmo aspeto, a diversidade de conteúdos numa aula, e ao longo das aulas, era um fator determinante para a diferenciação do ensino, que no caso particular do professor Híbrido-Total ainda se associava à gestão das opções dos alunos. Este uso de diferentes matérias para responder às necessidades e diferenças dos alunos foi verificado principalmente no contexto Português relativamente à organização de tarefas por áreas (Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J.; Onofre; Pedroso, 2004) pois o estudo de Wahl-Alexander e Curtner-Smith, referindo o contexto de multiatividades e que por isso mais se aproximaria do contexto das aulas aqui observadas, esclarece que os objetivos eram numa única matéria de ensino. Este tipo de estratégias permite assim responder aos desejos dos alunos e às suas dificuldades percebidas (Dyson) pois a investigação no âmbito da educação física demonstra claras interações negativas entre objetivos de socialização dos alunos e determinadas matérias curriculares (Ennis et al; Hastie & Pickwell, 1996). No entanto, também havia lugar à estabilização de algumas das matérias o que tendia a favorecer rotinas de instrução sobretudo pela regularidade dos espaços em que se desenvolveram as observações. Esta estabilização de rotinas é reportada por Costa e seus colegas, por Graham, e por Jones, bem como também aparece nos modelos alternativos de ensino da educação física (Carlson & Hastie; Dyson, Linehan, & Hastie, 2010; Hastie; Sinelnikov; Strachan, 1996) e potencia um necessário equilíbrio entre a diversidade e a estabilidade, na linha do que a propriedade temporal do modelo bioecológico preconiza como fundamental para o sucesso do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans; Bronfenbrenner & Morris). Posteriormente, foi possível identificar um mecanismo central de responsabilização formal em relação ao uso da avaliação das aprendizagens dos alunos e da partilha dessa informação com os alunos, havendo no entanto algumas diferenças no modo como estes processos aconteciam entre os dois professores. No entanto, ao nível da semelhança que agora se pretende focar, tanto Doyle para a educação, como Hastie e Siedentop para a educação física, enquanto autores de referência, são contundentes em relação à potência e importância do uso da avaliação como meio de responsabilizar formalmente os alunos, correspondendo a diferença para os modelos informais ao que Tousignant e Siedentop (1983) encontraram, posteriormente reforçados por Lund (1992). Todavia, Ennis e seus colegas também demonstraram que a avaliação

como meio de responsabilização formal tem as suas limitações pois no seu estudo foi possível encontrar contextos em que os alunos levam ao extremo os seus objetivos sociais chegando a negar-se a prestar provas das suas aprendizagens assumindo o prejuízo classificativo, bem como, do ponto de vista pedagógico, é incomportável suportar a maioria das aulas com modelos de responsabilização formal por avaliação. Ainda sobre a responsabilização formal, a partilha dos resultados de aprendizagem com os alunos, acontecendo em ambos os casos por iniciativa dos professores e dos alunos, acrescentava uma dimensão formativa à avaliação, na linha do que já se discutiu acerca da expressão didática e pedagógica. Esta explicitação da avaliação permitia, por isso, que os alunos tivessem segurança de que a sua aprendizagem e os seus resultados dependiam claramente da sua progressão nas matérias e não de elementos associados ao seu comportamento, com as devidas implicações positivas que daí tendem a derivar como foi discutido acerca da expressão curricular. Atendendo à regularidade da presença dos conteúdos e critérios nas tarefas de instrução, pode-se até afirmar que se encontrava uma responsabilização imbuída no conteúdo como Hastie e Siedentop (1999) definem, e que é identificada como um potente mecanismo de integração do sistema social dos alunos como outros estudos empíricos explicitam ou permitem a sua inferência (Costa, Onofre, Martins M, Marques, e Martins J.; Dyson, Linehan, & Hastie; Graham; Hastie, 1995, 2000; Jones; Lund; Sinelnikov). Há portanto a necessidade de encontrar um equilíbrio delicado entre a responsabilização informal e formal para uma efetiva integração do sistema social dos alunos, mantendo presente esta dimensão de uma responsabilização intrinsecamente ligada ao conteúdo.

Focando neste sistema o que se consideraram particularidades das ecologias observadas, para a integradora foi possível destacar na participação dos alunos tempos de espera e de deslocamento consideráveis que, no entanto, não correspondiam a aumentos de incongruência sendo estes valores próximos ou abaixo dos encontrados em professores com bons indicadores de qualidade de ensino (Jones, 1992). Esses valores comparam-se inclusivamente aos encontrados, tanto com alunos do 8º como do 11º anos de escolaridade, no final das unidades estudadas por Strachan (1996) em que as rotinas estão mais estabilizadas. Pelo contrário, ao longo deste sistema, a incongruência entre a turma manteve-se relativamente constante e sem grandes variações entre os perfis de agenda social, o que de algum modo contraria os resultados de Allen (1983, 1986), bem como o facto de o perfil moderado apresentar genericamente maior incongruência o que se atribuiu à reduzida representação desse perfil onde os dois alunos apresentavam concepções de educação física diferenciadas. Todavia, os alunos no perfil académico eram efetivamente mais congruentes tal como Allen identificou. Estas primeiras particularidades confirmam o sentido de que, perante mecanismos de integração consistentes e com indicadores críticos de qualidade de ensino, mesmo os alunos com uma inclinação “puramente” académica encontram momentos de corporização de comportamentos de socialização (Allen), e isto independentemente do modelo de ensino da educação física (Graham, 1987; Jones; Hastie, 2000; Hastie & Pickwell, 1996; Sinelnikov, 2007;

Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward & Rauschenbach, 1994; Strachan; Tousignant & Siedentop, 1983; Wahl-Alexander e Curtner-Smith, 2013). No sentido oposto, a consistência dos comportamentos de (in)congruência, associada à diversidade curricular evidenciada, permite suportar as verificações e que ecologias mais centradas nos conteúdos de aprendizagem conseguem participações mais consistentes sem interferências relevantes pelas matérias curriculares (Allen; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins, J., 2013; Graham; Jones; Ennis, 1995; Ennis et al, 1997). Assim sendo, reflete-se sobre como a gestão da aula é uma competência mais determinante para os professores do que a apropriação de modelos de ensino específicos, bem como uma quantidade elevada de comportamentos na tarefa precisa de ser devidamente acompanhada e reforçada do ponto de vista da qualidade da sua prática.

Nesta linha, na ecologia integradora encontraram-se particularidades que suportavam a participação positiva dos alunos, fundamentalmente enquadradas na expressão didática e pedagógica. Mais concretamente, o cuidado do professor na microgestão dos grupos de trabalho associava-se à aplicação regular de tarefas de extensão e de refinamento, como forma de gerir e potenciar a diferenciação dos alunos já que os grupos eram tendencialmente heterogêneos por opção pedagógica do professor. A sensibilidade refletida nesta questão dos grupos diferencia-se do que tende a ser reportado por Graham (1987) nos modelos tradicionais, aproximando-se mais da linha dos modelos alternativos (Dyson, Linehan, & Hastie, 2010; Hastie, 2000; Sinelnikov, 2007; Strachan, 1996) em que os alunos se agrupam por níveis heterogêneos numa dinâmica de ensino recíproco (Mosston & Ashworth, 2008). Todavia, nesses trabalhos de investigação sobre modelos alternativos, essa estratégia consolida-se no início das unidades/épocas, permanecendo ao longo de toda a sua duração. Desse modo, inviabiliza-se uma gestão diferenciada das capacidades/necessidades dos alunos, sendo inclusivamente a permanência dos grupos-equipa e das funções reportada pelos alunos como um aspeto negativo (Carlson & Hastie, 1997; Hastie; Sinelnikov), o que de algum modo contraria os princípios construtivistas advogados pelos autores que sustentam esses modelos como algumas das melhores respostas da atualidade para o ensino da educação física (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004; Dyson, Linehan, & Hastie). No caso da ecologia integradora aqui observada, a complexidade inerente a esta estratégia ampliava características específicas da natureza da aula como a multidimensionalidade e a simultaneidade (Doyle, 2006; Hastie & Siedentop, 1999, 2006). A evidência da qualidade com que este encadeamento de estratégias era conduzido materializa o conceito de “diferenciação do ensino” como estratégia de integração curricular do sistema social dos alunos, e suporta a necessidade de resolução prévia das questões curriculares e de uma elevada orientação para a aprendizagem dos alunos como disposição pelo professor, complementadas por uma gestão efetiva e eficaz do sistema de instrução. Como remate da concretização das disposições de negociação integradora na prática de ensino, sublinhou-se ainda a realização de um torneio intraturma na última unidade do ano para os alunos aproveitarem as suas aprendizagens, não abdicando da sua formalidade nem deixando de explicitar

os objetivos finais aos alunos, convergindo com estratégias de responsabilização informal encontradas por Lund (1990 *apud* Lund, 1992). Foi a partir deste momento que as tarefas de aplicação ganharam maior expressão e esta estratégia permite compreender de que modo se podem importar características de reconhecido sucesso no modelo *sport education* (Siedentop, 1994) como é a competição no final da época e que tradicionalmente apresenta os resultados de máxima congruência e mínima negociação pelos alunos (Carlson & Hastie; Hastie; Sinelnikov; Wahl-Alexander & Curtner-Smith). Para além destes elementos, também foi possível destacar particularidades na expressão curricular já que o professor procurava maximizar o aproveitamento do espaço onde estava, chegando a abordar numa mesma aula Aptidão Física, Dança, Ginástica de Solo, Voleibol e Basquetebol, embora não todas em simultâneo. Apesar de este aspeto se articular com a semelhança reportada para os dois professores, este professor revelou este elemento de um modo qualitativamente diferente no sentido de responder diretamente às diferenças dos alunos. Até ao momento, este dado apenas se pode comparar com os estudos de Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013), Onofre (2000), e Pedroso (2004) pela explicitação de contextos de tarefas práticas por áreas, ou pela descrição qualitativa de como os contextos de grupos/tarefa se apresentavam pois os restantes estudos ecológicos apresentam regularmente um conjunto mais restrito de matérias/objetivos curriculares, cuja complexidade a este nível é claramente inferior (Jones; Hastie; Hastie & Vlaisavljevic, 1999; James & Collier; Strachan; Wahl-Alexander & Curtner-Smith). Será, deste modo, importante dar continuidade à análise deste tipo de práticas pelos professores, numa perspetiva bioecológica de como os objetos e espaços de socialização interagem com o processo de gestão da aula (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Finalmente, no âmbito da responsabilização, para além da formal, aqui principalmente pela explicitação dos níveis de aprendizagem dos alunos, o professor desencadeava primordialmente uma dimensão informal, muito ativa e concretizada através de feedback na linha do que Van Der Mars, Vogler, Darst, e Cusimano (1994) encontraram e definiram como padrões de supervisão ativa. Concomitantemente, esse feedback apresentava um foco eminentemente curricular e de solicitação de um envolvimento ativo e bem-sucedido, ou seja, centrado no sistema de instrução (Lund, 1992; Tousignant & Siedentop, 1983) que ampliava a responsabilização imbuída no conteúdo (Hastie & Siedentop). De acordo com essa investigação, e como os resultados demonstraram, dava-se um alinhamento entre a participação dos alunos e o foco e características da responsabilização pelo professor, refletindo uma integração do sistema social dos alunos em que as fronteiras eram estabelecidas na informação inicial por uma comunicação parcialmente a totalmente explícita, e mantidas através da supervisão do professor e dos conteúdos e objetivos associados às tarefas. Atendendo ao cuidado da convergência entre as particularidades evidenciadas pelo professor direcionadas para a promoção da aprendizagem dos alunos através de uma participação ativa, que inclusivamente se estendia pelos restantes sistemas de tarefas, pode-se estabelecer a concordância com o conceito de alinhamento instrucional

apresentado por Lund (1992) que tem reconhecidos efeitos positivos na participação dos alunos (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J.; James, Griffin, & Dodds, 2008).

Ao nível da ecologia não integradora, e como os estudos apontam (Allen, 1983, 1986; Fink & Siedentop, 1989; Hastie & Pickwell, 1996; James, Griffin, & Dodds, 2008; O'Sullivan & Dyson, 1994; Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, & Rauschenbach, 1994; Supaporn, Dodds, & Griffin, 2003), a manifestação da inconsistência da incongruência foi mais evidente por associação a algumas particularidades nos diferentes sistemas, embora a congruência fosse realmente expressiva, mais até do que no professor integrador em termos gerais. Assim, o comportamento dos perfis de alunos replicou de forma mais exata os resultados de Allen, ou seja, com os alunos híbridos mais incongruentes e os alunos académicos mais congruentes, bem como maiores flutuações globais na incongruência da turma expressando a referida inconsistência. Para esta participação dos alunos concorria uma intermitência de elementos integradores com outros não tão integradores. Assim, na expressão curricular e pedagógica da ecologia não integradora, encontraram-se elementos que dificultavam a operacionalização do sistema de tarefas e da sua responsabilização pela sobreposição de episódios de organização ou pela constante necessidade de reforço da informação inicial. Estes elementos, associados aos momentos de maior exigência de negociação pelos alunos, induziam no professor um esforço recorrente de responsabilização como reportado especificamente por O'Sullivan e Dyson, por Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, e Rauschenbach, ou por Supaporn, Griffin, e Dodds. Atendendo às características da informação inicial variando mais entre clareza implícita e parcialmente explícita, e com níveis de responsabilização diversificada, com vários momentos de responsabilização informal por observação, e sem uma afirmação das fronteiras das tarefas como mecanismos de condescendência, o professor autorizava várias das negociações desencadeadas pelos alunos, passando-se a enquadrar os seus comportamentos nesses limites com a respetiva redução de risco, de acordo com o que Tousignant e Siedentop (1983) esclarecem. Assim, os momentos de avaliação que intercalavam com os de observação apresentavam-se como o principal elemento de responsabilização, aqui num foco mais definido no sistema de instrução e com um âmbito formal, fixando-se aí de forma mais clara as fronteiras das tarefas e com menores possibilidades de negociação pelos alunos (Lund, 1992) bem como com mais implicações para uma participação congruente pelos alunos (Lund; Tousignant & Siedentop). No entanto, o professor desencadeava uma avaliação final de atividades explícita e centrada nos conteúdos e critérios de avaliação acarretando fortes elementos de responsabilização e de integração do sistema social dos alunos e chegava a incluir momentos de auto e heteroavaliação pelos pares. Porventura, sendo o principal momento em que o professor revelava maior consistência nos mecanismos integradores, e decorrendo esse após a prática dos alunos, os seus efeitos poder-se-iam perder durante a aula, e/ou de aula para aula, pois os alunos já não tinham oportunidade de melhorar os aspetos identificados, o que eventualmente enfraquecia o seu alinhamento instrucional (Lund). Esta questão recruta diretamente a propriedade temporal do

modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006), onde, por aqui, se pode compreender a importância do encadeamento e do *timing* das atividades que devem proporcionar sequência no seu envolvimento, sob pena de se perderem os seus efeitos positivos na prática dos alunos, e conseqüentemente na sua aprendizagem. Ao nível da expressão curricular, as práticas do professor eram claramente mais integradoras no sentido em que geria os alunos de acordo com as suas opções, bem como efetivava a totalidade dos Jogos Desportivos Coletivos, com os devidos benefícios de um currículo diversificado como já foi discutido. Assim, o que se acrescenta neste caso é a particularidade (da gestão) das opções dos alunos, o que dá a oportunidade de responder de forma concorrente aos estudos sobre as características dos alunos que sustentam o seu desejo de participar na construção do seu currículo e respetivos efeitos positivos na sua participação (Dyson, 2006; Ennis et al, 1997).

Retornando às semelhanças entre os professores, mas agora focando o sistema de tarefas de organização, também aqui se identificou uma clara prevalência da congruência na participação dos alunos, a par de uma espera considerável. De acordo com Doyle (2006), as tarefas de organização representam momentos fundamentais para os alunos expressarem vetores secundário que colocam exigências de negociação ao professor, pelo que a expressão de congruência aqui obtida contraria parcialmente essa indicação. Para esta participação dos alunos concorriam características promovidas pela participação dos professores no sentido de assegurar a formação de grupos, o que explicita a intencionalidade do seu planeamento e assegurava algum tipo de alinhamento instrucional (Lund, 1992), o que acabava inevitavelmente por conduzir aos tempos de espera mais assinaláveis. Eventualmente, reconhecendo esta atuação como rotina de organização, os alunos respondiam congruentemente, pois como os autores que estudaram a particularidade da implementação das regras, rotinas, e expectativas relatam, esses elementos eram estruturantes neste sistema e, quando estabilizados, asseguravam uma participação mais positiva pelos alunos, com benefícios claros para o sistema de instrução (Fink & Siedentop, 1989; Eldar, Siedentop, & Jones, 1989; Jones, 1992; O'Sullivan & Dyson, 1994). Em Portugal, estas questões têm sido relativamente negligenciadas podendo-se apenas inferir pelos estudos desenvolvidos que estes elementos estão estabilizados nas ecologias com maior qualidade de ensino, e menos resolvidos naquelas que apresentam um foco mais centrado na cooperação dos alunos (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Onofre, 2000; Pedroso, 2004). Siedentop e Tannehill (2000) esclarecem inclusivamente este tipo de estratégias como uma gestão de aula preventiva e reflete o caráter crítico do sistema de tarefas de organização para proporcionar boas condições de prática e aprendizagem. Nessa linha, os professores também revelaram, com maior consistência e eficácia para o professor integrador, uma lógica de “sobreposição” (Kounin, 1970, *apud* O'Sullivan & Dyson) dos sistemas de tarefas, o que lhes permitia otimizar as condições para potenciarem o sistema de instrução e amplia a centralidade da aquisição de fortes competências de gestão da aula para promover condições de aprendizagem aos alunos. Este encadeamento dava-se através da

instrução aos alunos há medida que os grupos fossem sendo formados, ou após uma informação inicial prévia indicavam aos alunos para irem iniciando a prática assim que tivessem os seus grupos definidos. Simultaneamente, a manipulação do material era realizada prioritariamente pelos alunos e também essa se incluía regularmente nesta dinâmica de sobreposição.

Nas particularidades ecológicas sobre este sistema, para a integradora foi possível verificar a reduzida e até ausente expressão de comportamentos de incongruência, o que quer dizer que a participação dos alunos neste sistema era extremamente elevada e até total contrariando as expectativas lançadas por Allen (1983, 1986), Doyle (2006), ou Hastie e Siedentop (2006) e superando alguns resultados de ecologias integradoras como as analisadas por Jones (1992) ou por Hastie (2000) no contexto de *sport education* que tradicionalmente apresenta valores bastante elevados de congruência. Para esta participação pôde-se compreender a importância do início da aula, pelo maior tempo que tomou neste sistema e pelas suas características qualitativas com diferentes dimensões apresentadas pelo professor, e com um foco claramente responsabilizador, tendencialmente para o futuro de cada aula. Quer isto dizer que eram colocados objetivos e expectativas regularmente à frente do tempo da própria aula o que faz emergir uma utilização integradora da propriedade temporal no modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) que até aqui teve um único esclarecimento por Jones (1992) relativamente ao uso deste e de outros momentos fora do sistema de instrução, pelas professoras com bons indicadores de qualidade de ensino e de mecanismos de integração, para a socialização com os alunos. Contudo, Siedentop e Tannehill (2000) identificam este momento como crítico para o início das aulas e com impactos importantes que não devem ser negligenciados se não for bem conduzido. Assim, do ponto de vista temporal, os estudos apenas permitem perceber a importância do início do ano (Allen, 1983, 1986; Doyle, 1980; Fink & Siedentop, 1989; Jones; O'Sullivan & Dyson, 1994) e das unidades/etapas/épocas (Carlson & Hastie, 1997; Dyson, Linehan, & Hastie, 2010; Hastie, 1995, 2000; Jones; Sinelnikov, 2007; Strachan, 1996), pelo que estes resultados permitem destacar a importância deste momento na aula com uma perspetiva a uma escala temporal superior. Uma das razões porque pode não estar a ser valorizado é o facto de se projetar a importância de diminuir genericamente os tempos de organização e assim assumir-se uma maior prioridade ao tempo de prática, do que ao equilíbrio desse com a sua qualidade como apontam as orientações de índole mais técnica e circunscrita ao tempo da aula por Siedentop e Tannehill, bem como parece acontecer nos estudos centrados no modelo *sport education* (Hastie, 2000; Sinelnikov, 2007) que desvalorizam os seus resultados que demonstram decréscimos na qualidade da prática quando a instrução passa para os alunos-treinadores. Assim, nesta ecologia integradora, o professor não se importava de “sacrificar” entre cinco e oito minutos iniciais da sua aula para investir num clima positivo de aprendizagem a médio e longo prazo. Deve-se no entanto reconhecer que as aulas tinham uma duração superior ao que os estudos tendem a reportar, assim como revelavam um aproveitamento do tempo-programa bastante

elevado, o que também permite o desenvolvimento desta prática com mais consistência. Pode-se por isso focar a importância da maximização do aproveitamento do tempo-programa (Siedentop, Douthett, Tsangaridou, Ward & Rauschenbach, 1994; Van Der Mars, 2006) e também lançar a dúvida se estes momentos aconteceriam com a regularidade e com as características que apresentaram se as aulas tivessem durações menores, o que deixa antever a possibilidade de aulas com durações diferentes terem distribuições de episódios diferentes. Paralelamente, o professor procurava criar maior autonomia entre os alunos, abrindo-lhes o contexto de manipulação do material para além do que ele próprio tinha projetado, responsabilizando regularmente de modo informal e explícito os alunos pelo cumprimento rápido e efetivo das tarefas de organização. Com efeito, Tousignant e Siedentop (1983) já tinham identificado que os professores também incidiam a sua responsabilização sobre este sistema de tarefas, havendo casos de ecologias não integradoras por estes e outros autores (Ennis et al, 1997; James, Griffin, & Dodds, 2008; O'Sullivan & Dyson, 1994) que focam este sistema como um currículo e com responsabilização formal por avaliação, pelo que os resultados aqui obtidos contrariam essas lógicas de gestão deste sistema, tal como outros estudos o puderam fazer (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Hastie, 2000; Lund, 1992).

No tocante às particularidades deste sistema nas ecologias não integradoras, o que se pôde verificar na participação dos alunos foi a correspondência às tarefas com maior incongruência, bem como onde essa apresentou mais flutuações nas diferentes tarefas e pelos perfis de agenda social. Assim, suportam-se os estudos que demonstram que maiores fragilidades no sistema de organização são acompanhadas por participações menos positivas (James, Griffin, & Dodds, 2008; Pedroso, 2004; Onofre, 2000; Wahl-Alexander & Curtner-Smith, 2013). Para essas flutuações, na linha do que tende a ser relatado nos estudos reportados, concorria claramente uma ineficácia na gestão do sistema, evidenciando-se aproximações a práticas de sobreposição (Kounin, 1970 *apud* O'Sullivan & Dyson, 1994) mas sem grande sucesso face ao que se apresentou e discutiu no sistema de instrução relativamente às necessidades regulares de reforço da informação inicial. Adicionalmente, a desresponsabilização dos alunos por condescendência com a sua participação pouco cooperante, apesar de algumas ameaças de imposição, dificultavam a sua operacionalização com impactos evidentes no sistema de instrução e na participação dos alunos. Fixa-se assim que nesta ecologia o professor apresentava claramente apontamentos de procura de qualidade de ensino mas que ainda lhe escapavam, provavelmente por falta de afinamento nas competências de gestão da aula ao nível da organização e da sua articulação com a aprendizagem, ou pela sua disposição para uma diversidade de mecanismos de negociação associada à sua ideia de educação física que se explicitava menos centrada na dimensão académica coincidindo com o que outros autores encontraram (Hastie & Pickwell, 1996; Supaporn, Dodds, & Griffin, 2003).

Finalmente, ao nível da gestão do sistema social, também se encontraram várias semelhanças numa lógica de concetualização deste sistema como proposto por Onofre (1995) que converge com

a mais atual por McCaughtry, Tischler, e Flory (2008) e que reflete os climas ecológicos experienciados pelos alunos (Allen, 1983, 1986). No fundo, as diversas dimensões de semelhança encontradas traduzem o que Doyle (2009) apelidava de uma gestão da aula centrada na pessoa, valorizando-se a dimensão social nas aprendizagens, que se pode até articular com teorias e práticas construtivistas de aprendizagem (Arends, 2012; Good, Wiley, & Florez, 2009; Landau, 2009; Schleicher, 2011; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012), com claras implicações nas exigências de gestão da aula pela abertura condicionada e supervisionada dos limites das tarefas. Assim, para os dois professores, encontrou-se um enfoque prático do clima sobre a disciplina, i.e. preocupação central no sistema de tarefas, enquanto característica de ecologias mais integradoras (Graham, 1987; Jones, 1992; Onofre, 2000). Começando por destacar o nível da relação aluno-matéria, evidenciou-se a criação de compromissos individuais e coletivos e a promoção e efetivação do sucesso curricular de todos os alunos, coincidindo com expectativas distribuídas pela turma como outra característica de contextos integradores (Allen; Fink & Siedentop, 1989; James, Griffin, & Dodds, 2008; Lund, 1990 *apud* Lund, 1992; O'Sullivan & Dyson, 1994), que segundo Siedentop e Tannehill (2000) é essencial por permitir a esses atores conviver com as naturais exigências da ecologia da aula ao longo das diferentes escalas temporais. Concomitantemente, havia uma grande explicitação e flexibilização do currículo dos alunos e dos diferentes modos para gerirem as suas capacidades e necessidades com vista a assegurarem sucesso na disciplina. Nesta linha, embora não se tenha procurado medir as aprendizagens, a partir das suas classificações até ao segundo período que se articulam diretamente com a progressão no currículo, foi possível identificar que ambos os professores tinham conseguido, em conjunto com a turma, anular transversalmente as condições de insucesso, inferindo-se naturalmente sobre os ganhos de aprendizagem que terão ocorrido. Paralelamente, podia-se encontrar perfis curriculares diferentes com as mesmas possibilidades de classificação. Assim, esta inferência sobre a aprendizagem concorre com o que a literatura tem demonstrado acerca das ecologias que conseguem promover a integração do sistema social dos alunos (Carlson & Hastie, 1997; Costa, Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Graham; Hastie, 2000; Lund, 1990 *apud* Lund, 1992). Esta questão é particularmente sensível quando enquadrada com a discussão sobre as semelhanças reportadas no sistema de instrução ao nível dos princípios de aprendizagem que esclareciam uma distribuição anual das áreas/matérias curriculares na linha de uma flexibilidade e progressão no currículo que permitiam aos alunos evitar perceções de um carrossel curricular em vez de experienciarem os efeitos positivos de uma espiral de desenvolvimento curricular. Outro nível de semelhança, concorrendo com os trabalhos de Carlson e Hastie, de Lund (1992), ou de Strachan (1996), foi a promoção da relação aluno-aluno através da cooperação, refletindo-se na discussão sobre o facto de as tarefas de formação de grupos serem fundamentalmente protagonizadas pelos professores, com elevados índices de congruência. A importância desta relação associa-se aos desejos de socialização partilhados por todos os alunos, independentemente do seu perfil ser mais ou menos

académico como os resultados aqui obtidos e os de Allen permitem esclarecer. Assim, quando os professores reconhecem essa característica de os alunos gostarem de conviver uns com os outros e ajudarem-se mutuamente a superar as dificuldades, sempre focados no valor que isso traz ao sistema de instrução, é quase natural emergirem estratégias de diferenciação do ensino atendendo à formação dos grupos dos alunos (Costa, Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J.; Graham; Jones, Lund, 1990, *apud* Lund, 1992), traduzindo-se em contextos ecológicos equilibrados sistemicamente em que os alunos podem dar respostas positivas ao programa de ação mantendo-se nos limites das tarefas com os comportamentos de socialização (Allen). Finalmente, a última grande semelhança deu-se ao nível da promoção da relação aluno-professor através de momentos de socialização com os alunos sobre questões alheias aos conteúdos da aula, e de apoio aos alunos quando solicitado ou percebido como necessário, sendo outra grande característica de ecologias integradoras (Allen; Costa, Onofre, Martins M. Marques, & Martins J.; Jones). De facto, Jones apresentou o primeiro estudo a reportar um sistema de tarefas social veiculado pelas professoras observadas, dedicado precisamente a estas situações, mas que era desenvolvido de uma forma que não comprometia as aprendizagens dos alunos, pelo estabelecimento de rotinas instrucionais e organizacionais que permitiam tais momentos.

No tocante às particularidades, para a ecologia integradora encontraram-se elementos que ampliavam a relação aluno-matéria, muito além das semelhanças reportadas, como a documentação de registo de avaliação inicial ser construída para partilhar com os alunos em relação ao seu diagnóstico e prognóstico, sendo que o último traçava claras expectativas de evolução para todos os alunos que concorre diretamente com a importância encontrada para a partilha de expectativas de sucesso (Allen; Fink & Siedentop, 1989; James, Griffin, & Dodds, 2008; Lund, 1990 *apud* Lund, 1992; O'Sullivan & Dyson, 1994). No entanto, até ao momento, não se tem identificado o uso da documentação de avaliação pelos professores de educação física como mecanismo de integração, e este dado lança claramente possibilidades de aprofundamento da ecologia da aula, sobretudo tomando como suporte a importância que os objetos de socialização adquirem na propriedade contextual do modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Significa isto que os compromissos combinados com a turma iam além da consecução do sucesso curricular, projetando inclusivamente a excelência curricular de vários alunos. Ao criar expectativas de evolução entre todos os alunos, encontra-se o que pode ser uma das principais razões para os valores de incongruência nesta turma serem regularmente estáveis entre os sistemas de tarefas e entre os perfis de agenda social, o que quer dizer que as variações nos tempos de prática dependeriam mais da gestão das situações efetivada pelo professor do que do comportamento dos alunos. Adicionalmente, na ecologia integradora enfatizava-se regularmente o sucesso dos alunos a longo prazo, numa dimensão plurianual e tal aspeto nunca foi reportado pela literatura mas que se entende ser fundamental, pois acentua a tónica na espiral de desenvolvimento curricular na ecologia da aula que os alunos procuram (Costa, Onofre, Martins

M., Marques, & Martins, J., 2013; Ennis et al, 1997). Por último, nesta ecologia encontrou-se também um sistema de tarefas social (Jones, 1992) que tendia a ser desencadeado no momento de início de aula, ou seja, efetivamente fora das situações de aprendizagem, reservando-se essas para as preocupações efetivas com o trabalho e a evolução dos alunos, o que acentua a discussão sobre esta tarefa nas particularidades desta ecologia em relação ao sistema de organização. No âmbito concreto do clima aluno-professor, esta particularidade sublinha a relevância de um aprofundamento das relações entre professor e alunos, mas sem que tal comprometa os seus tempos de aprendizagem nem se sobreponha ao sucesso dos alunos.

No caso da ecologia não integradora, as particularidades conflituavam com as semelhanças por revelarem com mais premência os mecanismos de condescendência na medida em que, várias vezes, o professor focava no seu discurso o comportamento dos alunos, chegando até reconhecer perante a turma o clima casual da participação dos alunos que se pode encontrar com a ideia de “don’t sweat gym” por Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, e Rauschenbach (1994) confirmadas por outros autores que encontraram climas semelhantes (Hastie & Pickwell, 1996; James, Griffin, & Dodds, 2008; O’Sullivan & Dyson, 1994; Supaporn, Dodds, & Griffin, 2003; Tousignant & Siedentop, 1983) e inclusivamente reconhecidos em aulas lecionadas por modelos alternativos devido ao foco prioritário do sistema de tarefas social reconhecido pelos professores e/ou pelos alunos (Hastie, 2000; Sinelnikov, 2007; Strachan, 1996). Entre esses climas encontra-se fundamentalmente as questões de responsabilização com focos centrados na cooperação dos alunos indutores de uma negociação tendencialmente condescendente e/ou na valorização das características sociais das aulas de educação física em detrimento das aprendizagens através de momentos de socialização com os alunos nas tarefas práticas do sistema de instrução, que foram elementos evidentes nesta ecologia e que por essa razão se assume no início deste ponto que terão entrado em conflito com os mecanismos de integração.

3 Análise do Mesossistema Grupo-Aula

Neste último ponto de discussão, dá-se a saída pelo ponto de entrada, ou seja, pela discussão sobre a interação entre o microssistema do grupo disciplinar e o microssistema da ecologia da aula, de onde se sublinha a sua importância para o estudo ecologicamente integrado do processo ensino-aprendizagem. Em particular fica bem patente que o modelo bioecológico é um quadro macroconceitual bastante potente e flexível em relação à diversidade de fenómenos e enquadramentos teóricos particulares que consegue integrar, facilitando uma análise das diferentes interações dentro das propriedades e entre as mesmas. Neste caso em particular, discute-se como o mesossistema grupo-aula assenta primordialmente nas características do coletivo e do processo de trabalho colaborativo, com interações evidentes no sentido grupo-aula, bem como no sentido aula-grupo.

Como ponto de entrada, evidencia-se o reconhecimento de que o mesossistema grupo-aula é uma articulação intencional pelo grupo disciplinar de educação física que se organiza como uma comunidade de aprendizagem para criar e facilitar as condições da aula que melhor promovem a aprendizagem e o sucesso dos alunos, a partir de mecanismos de integração do sistema social dos alunos. Assim, entende-se que, contrariamente à evidência de a organização do grupo como comunidade de aprendizagem ser um subproduto da sua dinâmica colaborativa (Hord, 2004, 2008; Hord & Sommers, 2008; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006), o mesossistema é um produto imediato da procura pelo grupo de dados das aulas para tomar decisões que ali retornem, que favorece, e até imprime, essa organização colaborativa. Quer isto dizer que se dá a convergência com Bronfenbrenner (1976, 2005) e seus colegas (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) quando sustentam que os envolvimento mais ou menos imediatos em que os sujeitos atuam influenciam o seu desenvolvimento. Neste caso, o desenvolvimento abrangia os professores ao nível do seu trabalho colaborativo e das práticas pedagógicas, e os alunos em relação às suas aprendizagens e sucesso curricular em educação física, enquadrando os produtos de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem profissional efetivas no modelo proposto por Bolam e colegas (2005), e de acordo com o que as revisões de literatura e estudos empíricos tendem a encontrar (Hord, 2004; Hord & Sommers; Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Louis & Marks, 1996; Morrissey, 2000; Vescio, Ross, & Adams, 2008; Wong, 2010). Já para a especificidade da educação física, encontra-se apenas em Castelli e Rink (2003), Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) e Patton, Parker, e Pratt (2013) resultados iguais ou semelhantes. Simultaneamente, a dimensão mesossistémica plasmada nos resultados permite responder positivamente às solicitações e expectativas partilhadas em momentos anteriores por autores de referência para a construção do quadro conceitual da ecologia da aula (Doyle, 2006; McCaughy, Tischler, & Flory, 2008; Siedentop, 2002; Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, & Rauschenbach, 1994) sobre a importância e o valor de ampliar o modelo original ao nível do

contexto escolar onde os alunos desenvolvem as suas atividades. Passa-se por isso a compreender de uma forma mais aprofundada os mecanismos que promovem a integração do sistema social dos alunos (Allen, 1983, 1986) como críticos para a promoção de uma participação ativa e bem-sucedida, a escalas temporais que ultrapassam em larga medida o tempo da aula o que, por sua vez, permite validar o entendimento da participação dos alunos como uma forma de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005) para além de comportamentos circunstanciais em determinadas aulas ou seus momentos.

A importância dos resultados aqui encontrados articula-se com as revisões de Graber (2001), Tsangaridou (2006), e Todorovich (2009) que concorrem sobre como se evidenciam claros desfasamentos nas práticas dos professores quando as características coletivas do grupo e o seu contexto conflituam, ao que se acrescenta, por ausência de um processo estruturado e intencional que potencie o mesossistema grupo-aula. Nessa ausência, ou desencontro, refletida nas ecologias negativas de grupos disciplinares (Armour & Jones, 1998; Christensen, 2013; Marques, 2007), potenciam-se casos negativos como as ecologias de aulas de educação física reportadas por James Griffin e Dodds (2008) em que a professora e o professor observados, lecionando na mesma escola, e inclusivamente a mesma turma, revelavam disposições e práticas diferenciadas com impactos evidentes na ecologia das suas aulas; por Cothran e Ennis (2001) em que o grupo de professores procurou, sem sucesso, a mudança curricular naquilo que se entende fundamentalmente por uma lacuna de recursos coletivos ao nível da aprendizagem profissional; por Ennis et al (1997) que identificaram vários casos de docentes de educação física em cada uma das suas escolas que, ao contrário dos seus três colegas identificados no mesmo estudo como exceção por terem ultrapassado períodos iniciais de mudança mais turbulentos com os alunos, não conseguiam manter processos de gestão da aula promotores da congruência dos alunos com o programa de ação; ou ainda por O'Sullivan e Dyson (1994) que esclarecem que dois dos professores, partilhando ecologias de aulas frágeis do ponto de vista da aprendizagem com os restantes nove casos analisados, tinham sublinhado a falta de apoio pelos pares do departamento, articulando essa questão com o sentimento de maior dificuldade na gestão da disciplina e no desenvolvimento curricular com as suas turmas. Pelo contrário, quando as condições nos coletivos de educação física apresentam um largo suporte colaborativo (Castelli & Rink, 2003; Christensen; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013; Lund, 1992), como foi o caso do grupo observado, potenciam-se características integradoras do sistema social dos alunos como as que foram encontradas nas ecologias deste estudo, concorrentes com os resultados de Costa e colegas que detalharam uma ecologia suportada pelas características do grupo com fortes mecanismos de integração da agenda social dos alunos, com indicadores claros de participação positiva pelos alunos e da sua aprendizagem; ou por Lund que encontrou um grupo disciplinar de educação física em que a classificação à disciplina não era contabilizada e se tinha proposto a desenvolver mecanismos de responsabilização informal, facilitando o alinhamento instrucional entre os

professores do grupo, e resultando em ecologias com participações frequentemente congruentes pelos alunos.

Apesar de este tipo de associações, por si só, legitimar a importância de o grupo se articular colaborativamente procurando continuamente, intencionalmente e operacionalmente proporcionar bons climas de aula favorecendo a integração do sistema social dos alunos, os resultados aqui reportados permitem ir além da constatação dos efeitos, pela identificação e descrição dos elementos que compõem essas associações a partir do grupo e da aula. Assim, apesar de se terem encontrado particularidades em cada uma das ecologias observadas, claramente influenciadas pelas disposições opostas e práticas específicas dos professores selecionados mais ou menos ampliadas pelas disposições e práticas pelos alunos no seu sistema social, foram muito mais evidentes as semelhanças nas ecologias observadas, que se associam diretamente à organização colaborativa do grupo disciplinar em que esses professores se inseriam como elementos de integração do sistema social. A evidência destas semelhanças relacionada com aspetos do grupo corrobora por isso as interações positivas do funcionamento colaborativo pelos professores como forma de minimizar diferenças na qualidade do ensino, decorrentes das características dos professores, e seus efeitos nas aprendizagens e sucesso curricular dos alunos (Hord, 2004; Louis & Marks, 1996; Rosenholtz, 1991; Talbert, 1995). Paralelamente, algumas das dificuldades do grupo puderam-se associar a indicadores de menor qualidade de ensino que eram mitigados ou reforçados pelas disposições e práticas dos professores, pelo que também importa proporcionar a discussão sobre essas particularidades específicas. Recruta-se ainda o facto de o mesossistema da escola, em que se inseriam os professores e os alunos, ter revelado uma expressão ínfima nas decisões do grupo para a aula, de modo a ampliar que essas semelhanças decorrem prioritariamente do grupo. Este aspeto permite corroborar as evidências dos estudos centrados nas realidades departamentais que estabelecem recorrentemente os reduzidos impactos desse nível ecológico na sala de aula, comparativamente àquele em que os professores se reúnem e colaboram (Doppenberg, Bakx, & Brok, 2012; Gutiérrez, 1998; Harris, 2001; Lima, 2002, 2007; Stodolsky & Grossman, 1995; Talbert, 1995).

Deve-se reforçar que os pontos de discussão que se seguem apontam principalmente para as características mesossistémicas constatáveis na observação das ecologias das aulas de educação física a partir das relações entre as características coletivas do grupo com as aulas, das características contextuais do grupo com as aulas, e do processo e sua articulação temporal com as aulas.

3.1 Interações das Características Coletivas do Grupo Disciplinar com a Ecologia da Aula de Educação Física

Recordando que a dimensão valores, crenças e visão partilhada do grupo disciplinar se clarificava enquanto um entendimento comum da disciplina de educação física e dos seus propósitos

educativos, centrados no contexto da escola, essa visão era eminentemente orientada sob um vetor primário para o desenvolvimento curricular colaborativo, operacionalizado nas aulas de educação física. Quer isto dizer que o grupo, partilhando globalmente de uma lógica académica de educação física (Crum, 1993a) e de integração ecológica dos conteúdos curriculares (Ennis, 1992, 1996), centrava os seus processos e documentos como reflexo das discussões e decisões tomadas sobre as questões críticas para a aprendizagem dos alunos que se apresentavam nas situações formais das matérias de ensino. Entre os departamentos estudados por Armour e Jones (1998), num deles, os professores tinham realmente chegado à conclusão que o currículo devia ser mais centrado numa visão académica, prevendo até um dos professores que concordava com essa visão que tal lhe traria mais facilidade e congruência pelos alunos na gestão das suas aulas de educação física. O estudo de Patton, Parker e Pratt (2013) permite até ampliar que as preocupações pedagógicas na visão dos onze grupos analisados eram transversais, o que as torna um elemento internacionalmente reconhecido entre coletivos de professores de educação física como comunidade. Nas ecologias observadas, essa visão articulou-se com a prevalência de atitudes favoráveis ao ensino e à educação física e de comportamentos congruentes, bem como se traduziu no sistema de instrução com a efetivação de princípios de aprendizagem que prolongavam as matérias no tempo e dedicavam mais tempo à atividade do aluno, no sistema de organização como elemento estruturante e potenciador da instrução, e na gestão do sistema social pela promoção de clima positivo na relação aluno-matéria. Essa interação permite confirmar elementos da investigação, nomeadamente: dois dos elementos facilitadores que Gutiérrez (1998) identificou como sendo um maior envolvimento curricular pelos alunos ao nível do compromisso com todos os alunos, e do compromisso para com um esforço coletivo pelos docentes; os resultados de Rosenholtz (1991) a apontar para a importância dos objetivos partilhados como preditores da perceção de qualidade de ensino focada na aprendizagem; ou a associação estabelecida por Bolam e seus colegas (2005) sobre as características coletivas dos grupos de professores como mediadoras entre o processo e os produtos de aprendizagem profissional e aprendizagem dos alunos. Atendendo ainda à natureza autêntica das aprendizagens, advogada por Hord (2004) como um dos principais fatores associados aos grupos disciplinares como comunidade de aprendizagem profissional que promove o sucesso dos alunos, e na perspetiva de uma orientação de integração ecológica dos conteúdos (Ennis) analisada por uma avaliação também ela autêntica (Comédias, 2012; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012) com expectativas de sucesso efetivadas para todos os alunos para o qual contribui a multiplicidade de percursos e flexibilidade curricular evidenciada nos dados das ecologias observadas, converge-se com Hord, e com Louis e Marks (1996) sobre os efeitos do grupo disciplinar como comunidade de aprendizagem profissional na promoção de uma pedagogia autêntica enquanto fator que também potencia o sucesso dos alunos. Atendendo a estes pontos de concorrência ao nível da visão do grupo, faz sentido adiantar a perceção coletiva de padrões didáticos e pedagógicos, encontrados ainda nas semelhanças de uso dos mecanismos de

responsabilização e de gestão do sistema social dos alunos na sua relação com as matérias, articulados numa ideia de aula como algo que só pode ser alcançado pelo caráter público (Doyle, 2006) que as ecologias destes professores tinham, não só ao nível da observação/participação por professores do coletivo que não o da turma, como também pelos processos de trabalho colaborativo cujas interações se discutem à frente. Com efeito, alguns estudos que focam a educação física permitem suportar estes resultados na medida em que quando os grupos se articulam colaborativamente tende a emergir uma certa uniformização pedagógica (Carvalho, 2002; Castelli & Rink, 2003; Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013) que permite reforçar ou desmontar as crenças coletivas sobre determinados modos de ensinar. A importância deste sentido ecológico aula-grupo reporta ao elemento de reciprocidade mesossistémica (Bronfenbrenner, 1976) para reforçar que o trabalho colaborativo é um processo e um produto também alimentado a partir da aula de educação física. Assim, embora se reconheça que o mesossistema aqui identificado apresenta uma construção tendencialmente do grupo para a aula, o sentido inverso também se apresenta importante, considerando até que é possível encontrar casos de mudança nas escolas que ocorrem a partir da sala como aconteceu com a professora observada por Rovegno e Bandhauer (1997) e que sustentam a importância dos líderes informais (Lima, 2008; Little, 1981) para, por vezes, serem chamados a definir a visão coletiva da escola.

Na linha da referência que acaba de ser feita no tocante à liderança do grupo, pôde-se constatar uma proximidade imediata dos líderes do grupo à sala de aula. Neste caso, ambas as ecologias foram informalmente visitadas por líderes do grupo, não havendo estudos que permitam compreender sobre os possíveis efeitos na gestão da aula *in loco* por esses pares, nem as observações aqui efetuadas permitem inferir sobre o seu potencial como mecanismo de integração da agenda social. Assim, esta presença informal dos líderes do grupo nas aulas observadas, facilitada pelo seu estatuto (Little, 1981), pode ter um efeito mais indireto na participação dos alunos, enquadrando-se assim com o que Bronfenbrenner (1976) denomina por efeitos de ordem maior no âmbito do mesossistema, por se enquadrar como estratégia de monitorização das práticas (Aubrey-Hopkins & James, 2002). Esta estratégia pode decorrer no sentido de permitir captar dados que posteriormente sejam discutidos em grupo, ao mesmo tempo que permite criar nos professores operacionais uma sensação de presença e acompanhamento que os leva a valorizar mais esta dimensão nos resultados apresentados, ou seja, articulando a reciprocidade mesossistémica (Bronfenbrenner, 1976) a partir do sentido aula-grupo. No entanto, foi possível encontrar uma particularidade no sentido “normal” grupo-aula relativamente à quebra de padrões didáticos e pedagógicos e na expressão curricular na aula integradora. Esta quebra pode-se associar ao facto de o professor Integrador acumular funções de coordenador pois na entrevista efetuada o professor identificava algumas perceções de padrões menos positivos, nomeadamente a ausência de uma articulação cuidada entre as tarefas de extensão e de refinamento pela acomodação pedagógica à utilização das situações de avaliação como tarefas de aprendizagem e a não maximização das

possibilidades curriculares que os espaços de aula ofereciam, que não foi observada nas suas aulas. Segundo Harris (2001), a capacidade de os coordenadores se manterem atentos a boas práticas de ensino é crítica para poderem continuar a promover o desenvolvimento dos seus pares de grupo, o que foi efetivamente procurado ao nível do processo de partilha e produção de conhecimento com base neste reconhecimento de práticas do grupo.

Do ponto de vista da aprendizagem coletiva, os elementos que poderão trazer mais relevo à dimensão mesossistémica são o conhecimento do currículo e pedagógico (Shulman, 1986b), a partir do entendimento partilhado, da estabilização das práticas, e da produção de instrumentos (Hammerness et al, 2005), bem como o facto de o coletivo procurar permanentemente explicitar a operacionalidade das suas aprendizagens através de compromissos que promovem a integração do sistema social dos alunos como o seu sucesso e aprendizagem. A dimensão operacional da aprendizagem é um dos pilares desta dimensão apresentada por Hord (2008), pelo que estes elementos ter-se-ão apresentado como semelhanças no sistema de instrução na sua expressão curricular, e didática e pedagógica, e na responsabilização da aula, no sistema de organização na formação de grupos, e na gestão do sistema social na relação aluno-matéria e aluno-aluno que contribuíram para uma maior congruência pelos alunos. No entanto, alguns elementos decorrentes dos problemas de aprendizagem centrados na falta de discussão sobre a qualidade de ensino também se poderão ter manifestado na participação dos alunos relativamente aos tempos de espera e deslocamento nas tarefas de organização e de instrução. Essa manifestação pode-se ter dado no sentido do reconhecimento da falta de discussão e tomada de decisão sobre aspetos da gestão da aula que poderiam contribuir para transformar esses tempos em maior volume de envolvimento motor pelos alunos. Nos trabalhos que focam a aprendizagem dos grupos de professores como comunidades não se encontram referências a elementos de gestão da aula, pelo que eventualmente estarão em falta em vários dos grupos analisados. Esta tendência pode ser mais marcada quando os coletivos disciplinares se centram mais nos resultados do que nos processos da aula, levando à emergência de unidades mecânicas de produção de resultados reportadas por Visscher e Witziers (2004). No âmbito da educação física, esta expressão surge mais no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores a partir de autores como Armour e Yelling (2004) ou O'Sullivan e Deglau (2006) que, suportadas pela visão de aprendizagem profissional de Guskey (1995) acerca da importância da dimensão organizacional e individual, refletem sobre a ausência das práticas pedagógicas e da ligação explícita à sala de aula e às aprendizagens dos alunos, ao que aqui se acrescenta à (qualidade) da sua participação. Esta ausência da discussão da qualidade do processo de ensino pelos professores do grupo analisado pode muito bem ter encontrado a sua expressão nas particularidades mais específicas das ecologias observadas relativamente às características qualitativas usadas e suas interações com a participação dos alunos nas tarefas de organização e de instrução, onde na ecologia não integradora se apresentaram mais inconsistentes na turma e dispersas pelos perfis de agenda social. Com base nessa mesma ecologia, encontrava-se a

semelhança da procura de oportunidades de potenciar o sistema de instrução pela organização com estratégias de sobreposição (Kounin, 1970 *apud* O'Sullivan & Dyson) mas a ineficácia do sistema de organização como um todo comprometia claramente essas oportunidades. Evocam-se assim os possíveis benefícios que seriam levados a essas aulas se o professor Híbrido-Total tivesse mais oportunidades de aprofundar a aprendizagem sobre a gestão da sua aula proporcionadas pela inclusão desta dimensão na atenção do seu grupo. Esta expressão da importância da aprendizagem sobre a gestão da aula para a ecologia da aula pode ser alcançada através do estudo de Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013) que, a partir de um programa de formação inicial de professores de educação física que promovia experiências de formação em contexto real para aplicação de modelos de ensino da educação física, neste caso multiatividades e *sport education*, encontraram três professores estagiários cujas aulas não tinham apresentado grandes diferenças quantitativas e qualitativas nas suas aulas pelos dois modelos relativamente à participação dos alunos, em particular nas suas tentativas de negociação. Embora os autores discutam os seus resultados salientando o valor do modelo *sport education*, entende-se que lhes escapou a dimensão de gestão da aula como competência crítica para os três professores terem obtido semelhança nos indicadores de qualidade analisados entre os dois modelos. Também no sentido dos problemas da aprendizagem do grupo, havendo o reconhecimento de práticas de estreitamento do currículo, o professor Híbrido-Total evidenciou um desvio positivo ao encontrarem-se indicadores de trabalho de todas as áreas nucleares nos Jogos Desportivos Coletivos. Este elemento aponta claramente para a importância da diversidade de práticas pelos professores, desde que possam ser discutidas e afinadas pelo grupo como fonte de desenvolvimento da aprendizagem coletiva e individual (Bolam et al, 2005), para potenciar a participação positiva dos alunos e aliviar algumas tensões entre professores e alunos apresentadas nas reuniões no sentido da promoção de pedagogias cada vez mais integradoras. Ainda, e finalmente, nas particularidades da ecologia não integradora em relação à necessidade e efetivação de gestão das opções dos alunos, o facto de o grupo ter procurado inovar coletivamente abrindo o leque de opções aos alunos é claramente um aspeto crítico de desenvolvimento positivo para o trabalho colaborativo (Little, 1981), e para as comunidades de aprendizagem profissional (Bolam et al; Hord). No entanto, a irregularidade apresentada neste processo de inovação pelo grupo poderá ter acentuado algumas dificuldades na gestão da aula pelo professor Híbrido-Total, tendo-se o foco apenas manifestado nas discussões coletivas de final do ano letivo quando já não havia oportunidade de dar seguimento a qualquer elemento ou dimensão de aprendizagem que pudesse ter emergido. Assim, a aprendizagem coletiva (Bolam et al) pode realmente ser um recurso determinante para as ecologias convergindo com as dificuldades reportadas por Cothran e Ennis (2001) acerca da tentativa de um grupo disciplinar mudar a sua orientação curricular que se deparou com bastantes dificuldades na pela resistência e participação negativa dos alunos.

Relativamente à prática pessoal partilhada, o principal elemento de articulação mesossistémica encontrado nas ecologias decorre da observação pelos pares do grupo, que já foi discutida sobre a impossibilidade de inferir interações imediatas na integração do sistema social dos alunos e consequentes semelhanças ou particularidades da sua participação. No entanto, potencialmente, poderiam haver interações imediatas entre esta dimensão do grupo e a ecologia da aula, através dos processos de trabalho colaborativo como a leção conjunta, a criação de torneios interturma entre 11º e 12º anos, e a extensão das provas de avaliação padronizadas ao Ensino Secundário como mecanismos que trariam (maior) multidimensionalidade à responsabilização (Lund, 1992) e ampliariam a sua inextricabilidade ao currículo (Hastie & Siedentop, 1999). Lund destaca efetivamente que um dos grupos disciplinares, do ponto de vista coletivo-colaborativo, tinha investido bastante em mecanismos de responsabilização informal transversais às aulas pelo que esta dimensão pode ser diretamente aproveitada para esses efeitos. Esta consideração mesossistémica de interações diretas não tende a ser reportada na literatura das comunidades de aprendizagem profissional pois o seu foco é tendencialmente microssistémico para o grupo, circunscrevendo-se a leção conjunta à única prática com a característica de proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos (Hord), havendo até departamentos e escolas que se caracterizam de forma muito mais marcada por esta dimensão (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012). Não se tendo encontrado qualquer destes elementos nas aulas observadas, o que também não significa a sua inexistência, o outro ponto de articulação mesossistémica decorre no sentido aula-grupo relativamente à discussão de resultados e de práticas que os professores desenvolviam em fases concretas do ano letivo como um dos elementos críticos para o sucesso do trabalho colaborativo (Little, 1981; Rosenholtz, 1991) como comunidade de aprendizagem (Bolam et al, 2005; Hord).

Finalmente, no âmbito das condições de suporte, na subdimensão logística, o facto de o grupo adotar uma disposição processual face ao desenvolvimento dos recursos da aula e procurar potenciar todas as possibilidades curriculares inerentes trouxe semelhanças entre as ecologias observadas, fundamentalmente ao nível da sua expressão curricular, pois ambos os professores focaram diferentes áreas e matérias nos espaços que percorreram. Atendendo a que a diversidade e significância do currículo é um aspeto bastante valorizado pelos alunos com bons efeitos na sua participação (Cothran & Ennis, 2001; Dyson, 2006; Ennis, 1995; Ennis et al, 1997), que aqui também foi evidente, o facto de o grupo apresentar esta disposição face aos seus recursos é claramente importante na perspetiva de Bolam e seus colegas (2005). Paralelamente, esta disposição coletiva também terá trazido a semelhança da manipulação de material ser desenvolvida preferencialmente pelos alunos, e a particularidade de, na ecologia integradora, essa manipulação ser alvo de abertura pelo professor Integrador que permitia aos alunos explorar ainda mais o seu contexto letivo. Esta disposição articula-se com os departamentos bem-sucedidos caracterizados por Castelli e Rink (2003) que parecem identificar e usar melhor as oportunidades de que dispõem. Do

ponto de vista das relações, o principal aspeto será o clima do grupo que permite alguns elementos de observação de aulas cuja discussão se expressou nas questões de liderança e de partilha da prática pessoal, mas que também pode trazer alguns dos problemas da aprendizagem ao nível da falta de abertura para discutir a qualidade de ensino mais a fundo, como os resultados do coletivo disciplinar também demonstraram. Atendendo aos efeitos por vezes negativos que as relações sociais têm no desenvolvimento dos grupos como comunidades de aprendizagem profissional (Nehring & Fitzsimons, 2011), como efeito mesossistémico de ordem maior (Bronfenbrenner, 1976), pode ser importante entrar em questões mais sensíveis do grupo a partir de outras dimensões, nomeadamente a partir dos seus líderes como foi discutido nessa dimensão. Assim, tal como na dimensão da prática partilhada, encontra-se um potencial de interação mesossistémica nas condições de suporte que pode estar a passar despercebido da investigação sobre as comunidades de aprendizagem profissional por reportar esta dimensão fora do contexto da gestão da aula (Bolam et al; Hord).

3.2 Interações do Contexto Coletivo do Grupo Disciplinar com a Ecologia da Aula de Educação Física

Entrando na discussão sobre as interações mesossistémicas evidenciadas nas ecologias observadas a partir dos dados contextuais do grupo disciplinar, parte-se da consideração sobre a importância dos objetos de socialização (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Tal como Little (1981) constatou, os locais sociais em que se dão as interações colaborativas são determinantes para as escolas com maiores índices colaborativos, abrangendo naturalmente, dir-se-ia até inevitavelmente, a sala de aula. Assim, a primeira questão importante a compreender é a atuação individual dos professores como uma forma de colaboração a partir do momento em que se evidenciam semelhanças em ecologias com disposições de negociação opostas. Naturalmente que se poderá argumentar que algumas semelhanças particulares decorrem do facto de os espaços de aula, enquanto locais sociais, terem sido os mesmos em quase todas as aulas observadas entre as duas ecologias. Sendo claramente verdade, não menos verdade é que, perante as mesmas condições, também se encontraram particularidades no aproveitamento desses espaços refletindo participações diferentes pelos respetivos professores e seus alunos, aos quais ainda se acrescenta a dimensão dos seus perfis de agenda social. Adicionalmente, as semelhanças encontradas que se possam associar à partilha da observação nos mesmos locais sociais são claramente mais explicadas pelas características coletivas do grupo, como a sua visão ou o facto de apresentarem uma disposição processual face aos seus recursos, e pela articulação processo-temporal. Em segundo lugar, os documentos do grupo, também enquadrados como objetos de socialização, foram anteriormente justificados do ponto de vista da sua construção como artefactos (Halverson, 2007) que promovem a construção e sustentabilidade das comunidades de

aprendizagem profissional. Aqui, encontraram uma clara expressão mesossistêmica entre os diferentes sistemas de tarefas, permitindo revelar mais uma forma de promover mecanismos de integração do sistema social dos alunos com impactos positivos na sua participação e nas suas disposições, pois os elementos desses documentos, e até alguns dos próprios documentos, chegavam estrategicamente às mãos/ao conhecimento dos alunos através de momentos e formatos combinados em grupo. A utilização dos objetos de socialização no âmbito mesossistêmico grupo-aula enquanto construção teórica no modelo bioecológico (Bronfenbrenner; Bronfenbrenner & Evans; Bronfenbrenner & Morris) para promover a integração do sistema social dos alunos pode ser apenas inferida a partir de alguns estudos como os de Lund (1992) sobre o caso do grupo disciplinar que procurava formas de ampliar o compromisso dos alunos com a aprendizagem e participações positivas dada a impossibilidade de usar a avaliação como modo de responsabilização formal, ou de Castelli e Rink (2003) que avançam a explicação de os departamentos com mais sucesso na educação física apresentarem uma visão mais suportada pela construção de documentos que sustentavam a sua aprendizagem profissional sobre as exigências de sucesso para os alunos ou sobre como gerir a escolha pelos alunos do currículo, que foram inclusivamente particularidades encontradas no caso da ecologia não integradora potenciadoras de maior dificuldade de gestão da aula. O cruzamento dos resultados encontrados com os de Castelli e Rink, os de Lund, e os de Halverson permitem sugerir que os objetos de socialização apresentam um potencial por explorar em relação à forma como podem potenciar o trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física em paralelo com as pedagogias integradoras na ecologia das aulas de educação física.

No que toca aos sistemas ecológicos, uma das evidências mais relevantes é a que decorre do macrossistema ao nível do Programa Nacional de Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001a, 2001b) pois, sendo o trabalho colaborativo pelo grupo intimamente articulado com as orientações ali definidas, diversos elementos são constatáveis nas semelhanças das ecologias entre ambos os professores. Neste sentido, na linha do que Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) já tinham constatado, essa referência explicitava ao grupo elementos de como se organizar colaborativamente e de como potenciar melhores condições nas aulas através de alguns mecanismos de integração do sistema social. Assim, tal como Brás e Monteiro (1998), Carvalho (2002), e Marques (2007) apresentam, o processo de interpretação e adequação dessa referência com vista a um desenvolvimento curricular contextualizado para a realidade dos seus alunos é crucial para o sucesso colaborativo dos grupos disciplinares de educação física e para o dos alunos, tal como foi encontrado nesta investigação. Percebe-se portanto a emergência de semelhanças decorrentes do macrossistema como interação mesossistêmica ao nível dos princípios de aprendizagem, da expressão curricular, e didática e pedagógica, da gestão curricular dos recursos para a aula, da formação de grupos, e da gestão do sistema social no geral, que decorriam diretamente da interpretação e adequação dos programas pelo grupo. Do ponto de vista contextual,

embora trabalhos como os de Gutiérrez (1998), ou de Harris (2001) destaquem a importância do trabalho colaborativo pelos grupos disciplinares sobre o currículo como suporte a uma participação positiva e bem-sucedida pelos alunos, são os estudos como os de Ennis (1995), Ennis et al (1997), Hastie e Pickwell (1996), ou James e Collier (2011) que demonstram os efeitos negativos na ecologia da aula associados a uma falta de adequação do currículo e da sua estruturação numa ideia de desenvolvimento e sucesso curricular. Esta linha é particularmente ampliada pelo insucesso do grupo analisado por Cothran e Ennis (2001) em alcançar a mudança curricular que preconizava devido à falta de trabalho colaborativo sobre esse elemento. Então, o que será necessário para as condições para as semelhanças de integração do sistema social decorrentes deste nível emergirem é que os professores apliquem os compromissos curriculares estabelecidos para poderem retornar ao grupo e discutirem com conhecimento de causa os resultados e as práticas desenvolvidas para tomarem decisões ecologicamente válidas e significativas, e posteriormente voltarem às aulas com essas decisões o que lhes permite criar os ciclos de alternância mesossistêmica determinantes para manter as características de coletividade, intencionalidade e operacionalidade da aprendizagem para uma gestão da aula cada vez mais aprimorada.

No nível exossistêmico a questão central era claramente a que se articulava com a discussão sobre as condições de suporte logísticas. Assim, parte das possibilidades curriculares que se apresentaram como ponto de interação mesossistêmica entre o grupo e a aula decorriam da gestão do exossistema. Bolam et al (2005) ou Hord (2004) chamam a atenção da gestão dos recursos e do suporte externo para ampliar as condições de trabalho dos professores, neste caso expressas nas ecologias observadas.

A dimensão mesossistêmica ao nível da escola revelou, como já se apresentou e discutiu, uma expressão bastante reduzida de interação grupo-aula, não se tendo chegado a alcançar nas observações das aulas sem ser nas disposições dos alunos. Assim, recordando que o Coordenador, quando entrevistado, referia que as disposições de congruência e de identificação de uma educação física virada para as aprendizagens pelos alunos colocava mais pressão no grupo para continuar o trabalho que desenvolvia como um elemento de reciprocidade mesossistêmica (Bronfenbrenner, 1976), e tendo os alunos de todos os professores do grupo revelado, na sua globalidade, disposições altamente favoráveis à condução das aulas de educação física, naturalmente, foi possível constatar disposições congruentes nas ecologias observadas. A importância de disposições positivas pelos alunos é identificada por Doyle (2006) como um dos efeitos desejados no processo de gestão da aula, tendo os resultados encontrados convergido com os de Allen (1983, 1986), especificamente sobre a menor tendência de socialização e com a diferenciação de perfis de alunos. Costa, Onofre e Martins (2012) também identificaram que os alunos do grupo disciplinar com uma percepção coletiva de menor desenvolvimento como comunidade de aprendizagem profissional divergiam mais nas suas preferências e percepções das concepções das aulas de educação física, bem como apresentavam uma agenda mais inconsistente e significativamente mais orientada para a

socialização do que no grupo disciplinar com mais desenvolvido como comunidade. Percebe-se por isso a importância de uma visão e de uma prática colaborativa centrada na totalidade dos alunos, perspectivando o sucesso para todos como elementos de alcance transversal ao contexto-escola com importantes implicações para a, ou decorrentes da, ecologia da aula. Assim, articulando esses resultados do ponto de vista mesossistêmico com o relato de Cothran e Ennis (2001) de diferentes agrupamentos de aceitação/relutância dos alunos face a uma tentativa de modificação curricular por um grupo de professores de educação física, ou com as opiniões negativas acerca do currículo pelos alunos que apresentavam participações desfavoráveis ao programa de ação identificadas por James e Collier (2011) pode-se justificar a relativa estabilidade nas disposições e nos perfis de agenda social aqui encontrados com as características colaborativas do trabalho de grupo. No entanto, essas semelhanças coletivas não serão suficientemente potentes para filtrar elementos de menor qualidade da gestão da aula como se pôde identificar pelas participações mais diferenciadas e intermitentes entre os alunos da ecologia não integradora.

No último nível de discussão sobre a interação entre o contexto e as ecologias observadas focado no grupo disciplinar de educação física foram identificados dois sistemas de tarefas, que também integravam as tarefas sociais do grupo. Nesta linha, tinha-se apresentado que a função mesossistêmica do sistema de tarefas de organização do grupo era criar um conjunto de condições para libertar os professores para potenciar os mecanismos de integração do sistema social dos alunos nas suas próprias aulas. Este aspeto foi realmente constatado em ambas as ecologias, na medida em que as semelhanças expressavam o aproveitamento dessas condições. No entanto, as particularidades das ecologias, num ou noutro momento, revelaram aspetos mais específicos que direcionavam o sistema social dos alunos em sentidos diferentes para participações congruentes ou incongruentes. Por outro lado, foi o sistema de tarefas de instrução o mais expressivo nas oportunidades que se apresentavam aos professores para as suas ecologias de aula, no sentido em que materializava as dimensões das características coletivas articuladas com os processos de trabalho colaborativo. A importância de uma ecologia do grupo que integre a dimensão social nos sistemas de tarefas de instrução e de organização do grupo é demonstrada de modo mais evidente pelos trabalhos de Christensen (2013), Rossi, Sirna, e Tinning (2008), e Tinning, Sirna, e Rossi (2008) que, embora não tendo procedido a observações de aulas, permitem avançar que quando os grupos se organizam internamente para potenciar o seu sistema de tarefas de instrução libertam os professores para se dedicarem às ecologias das suas aulas com focos redobrados nas aprendizagens dos alunos. Pelo contrário, como Keay (2009) também encontrou, quando os grupos disciplinares de educação física reproduzem discursos pouco centrados no valor académico da educação física, com uma excessiva valorização da sua agenda social, os professores tendem a cair em climas de isolamento profissional (Fullan & Hargreaves, 2001) que forçam os professores a dedicar mais atenção a questões parasitas e descentradas das aprendizagens dos alunos, convergindo com a falta de apoio reportada entre os professores analisados por O'Sullivan e Dyson (1994) acerca das

questões que potenciavam a fragilidade do seu ensino. Perante condições de partida tão consistentes como as que existiam no grupo aqui analisado, será então contrário a esses últimos estudos a particularidade de a ecologia não integradora ser enquadrável pelo próprio professor numa dinâmica de “don’t sweat gym” (Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, & Rauschenbach, 1994) o que aponta para os limites mesossistémicos do trabalho colaborativo se definirem a partir da *black box* que é a sala de aula (Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012) com efeitos próprios (Doyle, 2006) que estabelecem a premência do microssistema (Bronfenbrenner, 1976, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) como nível sistémico onde se promove o desenvolvimento humano. No sentido oposto, a ecologia integradora pode ser comparada ao que Graham (1987) relata como uma ecologia com elevada qualidade de ensino em que o professor estudado se inseria numa escola bastante reconhecida pelo seu programa de educação física, pelo que se pode extrapolar um mínimo de qualidade colaborativa atendendo ao reconhecimento externo de alcance coletivo à escola pelo autor. É por isso também necessário reconhecer os limites do trabalho colaborativo do ponto de vista da relação com a sala de aula, pois é para aí que apontam os compromissos do grupo, mas fundamentalmente aquilo que está na base desses limites para que possam ser superados coletivamente nas ecologias individuais de cada professor, pois as condições ecológicas ideais parecem encontrar-se quando se dá o que aqui se passa a apelidar de um *alinhamento instrucional mesossistémico*. Recordar-se que o termo “alinhamento instrucional” foi inicialmente introduzido por Lund (1992) para a ecologia da aula de educação física definindo-se como a coerência entre o planeamento, a intervenção pedagógica e a avaliação no sentido da promoção de aprendizagens dos conteúdos. Assim, o alinhamento instrucional mesossistémico, passível de inferência pelas escolas bem-sucedidas analisadas no estudo de Castelli e Rink (2003), dá-se quando esses elementos se articulam ao nível mesossistémico do grupo disciplinar e da aula, desde que e quando se encontre um alinhamento instrucional nos processos que caracterizam esses mesmos microssistemas.

Atendendo a que todos os professores estavam envolvidos nos diferentes processos de trabalho colaborativo, há ainda que salientar a importância da alternância ecológica entre o grupo e as aulas na medida em que reportaram o que se entendeu como efeitos de ordem maior (Bronfenbrenner, 1976). Sendo essa alternância ecológica mais afinada e complexa para o 3º Ciclo de Escolaridade, no sentido em que se suporta em observações, discussões, aferições e decisões curriculares, inclusivamente formalizadas documentalmente, ela evidenciou-se como importante e de modo quase transversal nas semelhanças entre as ecologias observadas. Brás e Monteiro (1998), Marques (2007), e em especial Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) mais do ponto de vista empírico, salientam a importância das práticas colaborativas sob o formato de compromissos coletivos sobre o currículo dos alunos. Num grupo como o que foi observado, em que uma visão e práticas que são coerentemente e permanentemente afinadas, quando desenvolvidas num modelo curricular como o que se expressa nos atuais programas de educação física, em que os conteúdos e

os níveis são transversais ao percurso escolar do 5º ao 12º ano pois a ênfase é a progressão no currículo e a conquista de mais níveis em áreas e matérias diversificadas para alcançar o princípio do ecletismo, os professores beneficiam dessa alternância ecológica de forma independente do nível escolar, por exemplo ao observarem uma prova do 8º ano para o nível Introdutório em que se aferem critérios de observação e de avaliação a partir de situações reais desencadeadas pelos alunos.

3.3 Interação da Articulação Processo/Tempo Pelo Grupo Disciplinar com a Ecologia da Aula de Educação Física

No último ponto de discussão sobre as interações mesossistêmicas, foca-se as que se deram entre os processos de trabalho colaborativo e as ecologias observadas. Em particular, destaca-se que dos quatro processos identificados, o desenvolvimento curricular colaborativo e a partilha e produção de conhecimento eram os que proporcionavam diretamente a articulação intencional entre os envolvimentos microssistêmicos do grupo disciplinar e das aulas de educação física. Mais uma vez, os resultados confirmaram a centralidade desta propriedade para o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006), neste caso centrado nas aprendizagens e sucesso curricular dos alunos. De modo muito evidente, encontrou-se ainda a expressão temporal sob a qual o processo se organizava e progredia, o que também converge com o modelo (Bronfenbrenner; Bronfenbrenner & Evans; Bronfenbrenner & Morris) e reflete a importância da sequencialidade e características do trabalho colaborativo de acordo com Little (1981). A articulação destas duas propriedades refletiu-se assim de modo evidente na participação e disposições dos alunos no sentido de se envolverem positivamente e com sucesso com o programa de ação em ambas as ecologias, o que é reportado como o efeito último de um trabalho colaborativo organizado sob o modelo das comunidades de aprendizagem profissional (Bolam et al, 2005; Louis & Marks, 1996; Hord, 2004; Vescio, Ross, e Adams, 2008). Particularidades de participação à parte, Rosenholtz (1991) já tinha destacado que, entre as escolas com maiores índices de colaboração profissional, o sucesso dos professores, entendido a partir dos resultados dos alunos, é mais estável. De facto, este aspeto pode-se evidenciar neste estudo pois a totalidade dos alunos dos professores no final do segundo período, aquele onde as classificações não deveriam apresentar desvios significativos das finais por compromisso do grupo, tinham alcançado sucesso, e alguns até o patamar de excelência curricular.

De modo mais focado, as espirais plurianuais introduziam uma dimensão de progressão no currículo que era definida pela interação entre os processos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento, e evidenciada na evolução curricular dos alunos através da sua classificação e na exigência que se colocava de ano para ano e em cada ano. Este constrangimento positivo de progressão imprime nos professores e nos alunos a necessidade

de continuarem a avançar no currículo, ou seja com uma expressão bastante evidente no sistema de instrução e na promoção do clima aluno-matéria das aulas analisadas. Esta progressão, ou pelo menos a sua importância, já foi reportada noutros trabalhos no sentido de que os alunos e os professores se motivam e valorizam o trabalho quando conseguem identificar objetivamente a sua progressão, com efeitos positivos nas ecologias de aula (Costa, Onofre, Martins M., Marques, & Martins J., 2013). No sentido oposto, aquilo a que Bronfenbrenner (2005) denomina de uma natureza de desenvolvimento de disfunção que é desencadeada a partir de processos disruptivos, dão-se produtos negativos nas ecologias quando apenas se identifica um carrossel curricular (Ennis et al, 1997) em que se repetem objetivos, conteúdos, matérias e tarefas sem um incremento sustentado de complexidade devidamente acompanhado de sucesso. No mesmo sentido, Ennis (1995) identifica, a uma escala macrotemporal, um afastamento por um grupo de professores de um currículo centrado nas aprendizagens da educação física para se centrar na componente socioafetiva com baixas expectativas de sucesso veiculadas aos alunos pelas dificuldades percebidas dos professores em relação aos anteriores. Esta relação acentua a importância de processos afinados de recolha de dados reais suportados por critérios explícitos e operacionais que possam ser usados pelos próprios alunos para aferir a sua evolução e aprendizagem e para garantir um planeamento discutido e informado.

Os estudos sobre as escolas e os grupos disciplinares com qualidade colaborativa corroboram a importância dos processos departamentais (Aubrey-Hopkins & James, 2006), e dos que se enquadraram no desenvolvimento curricular colaborativo e na partilha e produção de conhecimento em particular (Bolam et al, 2005; Doppenberg Bakx, & Brok, 2012; Harris, 2001; Little, 1981; Louis & Marks, 1996; Morrissey, 2000; Visscher & Witziers, 2004), para um ensino de qualidade e da aprendizagem dos alunos, sendo por isso seus preditores. Mais particularmente, Louis e Marks apresentam uma das conclusões mais contundentes de suporte aos resultados encontrados neste estudo, na medida em que o suporte social ao sucesso dos alunos, que aqui se equipara aos processos de integração do sistema social dos alunos pelo grupo de professores, explicava cerca de 90% das diferenças encontradas entre escolas, logo seguido da prática pedagógica a 36%, a favor das escolas com uma organização mais definida e evoluída como comunidade de aprendizagem. Para a educação física, a verificação empírica desta associação aparece assim neste estudo, embora não possa ser aprofundada do ponto de vista quantitativo como vários dos trabalhos anteriores conseguiram. Assim, esta progressão de complexidade curricular ajustada às necessidades/capacidades dos alunos é por isso crítica como mecanismo mesossistémico de integração do sistema social dos alunos e concorrente com a característica correspondente dos processos proximais (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Na dimensão anual, no respeitante ao processo específico de desenvolvimento curricular colaborativo, o subprocesso de planeamento coletivo adquiriu especial importância para as

ecologias observadas nas semelhanças encontradas como reflexo da interação mesossistémica. De facto, o planeamento partilhado entre os professores, como forma de operacionalizar a sua visão e objetivos definidos, é uma prática crítica apontada por Little (1981) e os resultados que evidenciam a sua expressão mesossistémica nas semelhanças entre as ecologias observadas contrariam de algum modo a verificação de Talbert (1995) que verificou que a falta de preparação dos professores no ensino, decorrente de diferentes percursos de formação inicial e especializada entre os elementos dos grupos disciplinares, era resolvida de modo mais direto pela instituição de normas de desenvolvimento e de aprendizagem profissional. Assim, de modo a esclarecer em que medida se considera a contradição às verificações de Talbert, importa estabelecer a diferença entre o que são atividades fundamentalmente dedicadas à promoção da aprendizagem dos professores, aquelas que Talbert identificou, e as atividades colaborativas que pela sua qualidade e características induzem a aprendizagem profissional como um subproduto, às quais corresponde o planeamento coletivo aqui colocado em evidência. Simultaneamente, encontraram-se atividades efetivamente centradas na promoção da aprendizagem dos professores, mas essas enquadradas sob o processo de partilha e produção de conhecimento. Na linha das características dos processos proximais (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006), o facto de o planeamento coletivo ocorrer em diferentes e regulares momentos do ano letivo, em articulação com outras fases e etapas como dado não menos importante, também potencia o surgimento das semelhanças encontradas, pois permite confirmar, ajustar e estabilizar os compromissos coletivos do grupo que se procuram desenvolver nas aulas. Assim, foi possível encontrar algumas orientações decorrentes desses momentos nas semelhanças entre as ecologias observadas por exemplo: no sistema de instrução ao nível da transversalidade e operacionalidade dos conteúdos decorrentes da composição e adaptação curricular, dos prognósticos dos professores orientados para o sucesso dos alunos, embora claramente mais claros e definidos para a ecologia integradora, ou a diversidade/estabilização de algumas matérias e áreas curriculares no conjunto das aulas observadas sendo particularmente relevantes para a ecologia não integradora; no sistema de organização o planeamento dos grupos de trabalho na medida em que eram protagonizados pelos professores, aqui também com a ampliação ao nível da expressão didática e pedagógica no sistema de instrução pela microgestão dos grupos heterogéneos na ecologia integradora; e na gestão do sistema social como elementos de promoção do clima aluno-matéria e aluno-aluno. Outros elementos de planeamento coletivo foram também evidentes em aspetos particulares das ecologias observadas, como por exemplo no âmbito da distribuição de serviço o facto de o professor Integrador ser responsável por anos críticos, incluindo o da turma observada, e o professor Híbrido-Total estar projetado para integrar pela primeira vez o ensino do 3º Ciclo e não ter turmas de anos críticos, como era o caso da turma observada, ou o uso da definição e da promoção de sucesso curricular a uma escala plurianual e abrangendo expectativas de evolução para todos os alunos na ecologia integradora, quando na não integradora os prognósticos não perspetivavam a evolução de

todos os alunos. Até ao momento, os estudos que apontam a importância do planeamento coletivo, em que na educação física apenas Carvalho (2002) proporciona a identificação dos objetivos pedagógicos e de legitimação da educação física que daí decorrem mas que não chega para estabelecer este elemento como crítico para a participação e/ou aprendizagem dos alunos e dos professores, não têm proporcionado detalhe sobre as características e conteúdos desse planeamento. Assim, estes resultados colocam em evidência a sua manifestação nas aulas, e as possibilidades que abrem a uma gestão da aula mais integradora do sucesso dos alunos, podendo-se articular as atividades que têm sido reportadas na literatura, e as que aqui foram definidas, em modelos de trabalho colaborativo e programas de desenvolvimento profissional.

Já a intervenção pedagógica coletiva não se expressou para além de algumas estratégias coletivas específicas identificadas em documentos com uma dimensão mais lata, bem como a avaliação coletiva e recolha de dados por observação das aulas era bastante reduzida, sendo a aplicação de provas coletivas nos níveis de ensino a que as ecologias observadas se reportaram um horizonte de desenvolvimento deste subprocesso do grupo. No entanto, em particular, as conferências curriculares enquadradas no subprocesso de planeamento coletivo, por corresponderem a momentos de análise e tomada de decisão sobre o currículo e o sucesso dos alunos, ou até a discussão de resultados dos alunos nos momentos de final de período e de ano letivo integradas no processo de partilha e produção de conhecimento, partiam de dados das aprendizagens dos alunos obtidos por um processo de avaliação bem definido, aferido, e colaborativamente praticado nas provas e tarefas de avaliação coletivas. Se a padronização de práticas pedagógicas se tem discutido nalguns momentos como um dos problemas do grupo, a este nível o seu valor é precisamente o oposto pois a padronização do processo de avaliação permitia discussões entre o grupo mais objetivas, autênticas e realmente focadas nas aprendizagens dos alunos, no sentido de regular e (re)ajustar as expectativas e objetivos de sucesso para os alunos da escola, o que sustenta a importância do sentido de reciprocidade mesossistémica (Bronfenbrenner, 1976) aula-grupo. Nesta linha, os resultados encontram-se com Castelli e Rink (2003) que esclarecem que a aprendizagem dos departamentos com maior sucesso nos seus programas de educação física revelava bastante qualidade decorrendo dos processos colaborativos desenvolvidos pelos pares de departamento. Naturalmente, o sentido inverso do grupo para a aula também espelhou oportunidades de integração do sistema social dos alunos nas semelhanças pois a responsabilização passa a estar imbuída no conteúdo (Hastie & Siedentop, 1999), e os professores podiam partilhar os níveis com os alunos com muito mais segurança e certeza (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012), bem como criar mais facilmente compromissos, e explicitar o currículo e diferentes formas de os alunos o explorarem para alcançarem o sucesso ou o nível que desejem. Por sua vez, estas oportunidades permitiam aos alunos ganharem segurança sobre a objetividade da sua avaliação, passando a dominar o seu currículo e o seu percurso, o que se refletiu em momentos de interação protagonizados pelos alunos de explicitação dos critérios e

dos seus níveis, naquilo que se entende por uma verdadeira dimensão formativa da avaliação (Araújo, 2007) e que facilmente se associa à construção de uma responsabilização multidimensional (Lund, 1992) na medida em que se efetiva a algum nível como semelhança ecológica nas aulas um certo equilíbrio entre a avaliação formal e informal. É então por causa desta constante interação entre o grupo e a aula que os professores ampliam o seu domínio sobre o currículo e com o qual possam potenciar a emancipação e responsabilização dos alunos sobre o seu percurso formativo. Esta interação mesossistémica é o que evita, ou pelo menos que se entende diminuir drasticamente, as possibilidades de divergências, recusas e atitudes negativas dos alunos reportadas pelos estudos de Ennis, Cothran e Ennis (2001), ou Ennis et al (1997) que relatam efeitos de elevada incongruência nas tarefas, incluindo as de avaliação com vista à classificação (Ennis et al), e é suportada por Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche, (2012) que apontam o problema de as práticas avaliativas entre os professores portugueses se focarem menos e de forma pouco clara e objetiva nas aprendizagens dos alunos. Segundo os últimos autores, identificando os desafios para o ensino nacional, a prioridade da avaliação somativa reflete uma tendência de abordagens pedagógicas mais behavioristas, pelo que inerentemente se podem inferir lógicas construtivistas nas práticas projetadas pelo grupo e veiculadas nas ecologias observadas. Complementando esta inferência, é importante salientar que a padronização da avaliação pelo grupo não correspondia a elementos de standardização, embora se pudessem encontrar alguns dos seus efeitos, nomeadamente a redução do currículo (Hargreaves & Goodson, 2006). Assim, convergindo com Harris (2001) sobre como os departamentos podem conseguir dados relevantes dos alunos, e tal como já se tinha discutido para os processos do grupo, a padronização da avaliação assemelhava-se mais a uma perspetiva de investigação-ação no sentido de conferir características de validade e fiabilidade aos processos, e consequentemente aos dados. Neste processo, as características eminentemente abertas/divergentes das tarefas de avaliação associadas às situações formais das matérias de ensino, a identificação de critérios e indicadores reveladores da adequação dos comportamentos coletivos/individuais, a seleção das matérias, e a composição da classificação dos alunos na disciplina, tudo articulado sob uma dimensão de autenticidade (Comédias, 2012; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2012), conferiam a perspetiva construtivista mencionada a partir da referência por Santiago e colegas. Não obstante estas semelhanças, e suas implicações para a participação positiva dos alunos, encontram-se particularidades merecedoras de destaque entre as duas ecologias que também refletem a interação mesossistémica em relação à integração do sistema social dos alunos. Concretamente, os efeitos de uma padronização individual da avaliação aliados a provas de avaliação coletivas padronizadas, efetuadas consistentemente ao longo dos anos, e com regularidade ao longo do ano letivo, ter-se-ão manifestado na responsabilização informal da ecologia integradora em relação às características e qualidade do feedback pelo professor Integrador, pois as suas intervenções eram bastante centradas nos critérios e indicadores de avaliação das matérias definidos em grupo. Pelo contrário, na

ecologia não integradora, esses critérios e indicadores eram usados de modo mais formal na avaliação e para o professor Híbrido-Total definir melhor os limites das tarefas quando identificava maior incongruência na participação dos alunos.

Integrando a discussão sobre o processo de desenvolvimento curricular colaborativo e a sua articulação temporal como potenciador de uma integração do sistema social dos alunos na ecologia das aulas, destaca-se o conceito introduzido ao nível da interação entre o contexto do grupo e as aulas de educação física, relativo ao alinhamento instrucional mesossistémico. Assim, tendo-se encontrado no grupo um alinhamento instrucional colaborativo entre os diferentes mas integrados subprocessos de planeamento coletivo, intervenção pedagógica coletiva, e avaliação coletiva, encontrou-se a manifestação desse alinhamento do ponto de vista processo-temporal em ambas as ecologias. Contudo, a particularidade de o alinhamento instrucional, como inicialmente estabelecido por Lund (1992), ser mais consistente na ecologia integradora, perceptível inclusivamente pela menor dispersão de incongruência na turma e entre os perfis de agenda social, amplia a ideia de um alinhamento instrucional mesossistémico e da sua importância para a participação e aprendizagem dos alunos. Esta presença e sua importância podem inclusivamente ser extraídas do estudo de Christensen (2013) devido à frustração da professora que se inseria num grupo caracterizado pelo isolamento profissional, sem normas e evidências de trabalho colaborativo sobre o currículo ou sobre a pedagogia, apresentando sérias dificuldades para o seu próprio trabalho na sala de aula, e por contraponto com o estudo de Graham (1987) em que um professor com elevados indicadores de qualidade de ensino se inseria numa escola reconhecida pela qualidade do seu programa de educação física.

Em relação ao processo de partilha e produção de conhecimento como outro elemento desta interação mesossistémica que promoveu a integração do sistema social dos alunos, recupera-se a sua importância para suportar em termos cronológicos, a qualquer escala, o desenvolvimento curricular colaborativo. Em certa medida, esse suporte terá derivado no sentido da aula para o grupo pela discussão de práticas e de resultados. Quer isto dizer que, em momentos específicos e regularmente ao longo do ano, os professores discutiam os resultados dos seus alunos, e em menor escala as suas práticas com os devidos problemas e razões já mencionados acerca da aprendizagem do grupo. Assim, a expectativa coletiva de consecução do sucesso para todos os alunos e a certeza da sua confrontação, bem como das estratégias desenvolvidas, implicavam um compromisso nas ecologias das aulas de educação física por parte dos professores com a aprendizagem dos alunos, como se evidenciou por exemplo nos princípios de aprendizagem, ou na flexibilização do currículo que promove a relação aluno-matéria. Esta relação pode ser uma das formas sob as quais Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche (2012) argumentam que os dados da avaliação podem potenciar a discussão entre os grupos de professores para criar verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional, sendo para tal necessário uma valorização da partilha da prática profissional (Hord, 2008). Ao nível da educação física, Costa, Onofre, Martins M., Marques, e Martins J. (2013) já

tinham esclarecido elementos de como esta discussão acontecia entre o grupo que observaram e aqui não foi diferente, i.e. muito centrada nos níveis das matérias e focada nos critérios de avaliação que implicavam a gestão de diferentes matérias ao longo do ano e nas diferentes aulas que se apresentaram como semelhanças facilitadoras da integração do sistema social dos alunos. Significa isto que se um professor optasse por não seguir os compromissos que se estabeleciam como medidas adequadas à promoção do sucesso dos alunos, podendo fazê-lo, teria que esclarecer as razões no sentido de ajudar o grupo a perceber se o possível problema era específico ou decorrente de alguma decisão ou operação coletiva. Ainda sobre a questão da discussão coletiva das práticas, a tensão evidenciada na fase de preparação do ano letivo em relação à inovação introduzida na gestão das opções curriculares dos alunos pode ter ampliado algumas particularidades na ecologia não integradora devido à falta de continuidade no acompanhamento dessa experimentação, em particular no sistema de instrução na expressão curricular e na participação dos alunos. De facto, vários autores salientam a importância da disposição coletiva dos professores à experimentação e inovação (Bolam et al, 2005; Cochran-Smith, 2012; Hord, 2004, 2008; Little, 1981; Rosenholtz, 1991; Wong, 2010) para a qualidade do trabalho colaborativo. No entanto, complementando esta literatura, igualmente importante é o apoio a essas iniciativas sob pena de se criarem dificuldades na gestão da aula como as que se evidenciaram e até outras para o próprio grupo. Esta evidência apresenta-se então de forma simultânea como um caso negativo que suporta a importância da continuidade e sequencialidade dos processos proximais (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) para criar mais e melhores condições de integração do sistema social dos alunos a partir das iniciativas do grupo.

De um modo mais imediato, no sentido do grupo para a aula evidenciou-se a preparação e partilha de materiais como outra forma de promover a integração do sistema social dos alunos, como por exemplo a rotação de instalações que colocava os professores num determinado período temporal nos mesmos espaços para poderem desenvolver a continuidade do currículo, já que essa rotação apresentava características próprias para se ajustar ao modelo de planeamento preconizado coletivamente. Carvalho (2002), Castelli e Rink (2003) e Christensen (2013) avançam sobre como os documentos de grupo construídos colaborativamente podem ajudar os professores de educação física nas suas práticas pedagógicas, pelo que a expressão desta atividade em semelhanças nos diferentes sistemas das ecologias observadas efetiva essa projeção pelos autores. Contudo, perante documentação tão explícita e colaborativamente afinada, à semelhança da igualdade de recursos no contexto das aulas, não deixaram de se evidenciar particularidades na gestão das aulas que refletem as diferentes disposições pelos professores. De modo mais particular, há também que reconhecer alguma diferença nos materiais produzidos pelo grupo endereçados aos níveis de ensino das ecologias observadas, pois as questões curriculares do 11º/12º ano, correspondentes à ecologia não integradora, eram coletivamente reconhecidos como menos afinados e suportados, o que terá ampliado dificuldades decorrentes da inovação introduzida sobre a gestão das opções. As

incongruências e baixos índices de clareza da documentação produzida pelos grupos disciplinares são também reportados por Castelli e Rink, e por Christensen no sentido de que criam dificuldades pedagógicas aos professores que também são aqui demonstradas.

Parte V – CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES

A quinta e última parte desta dissertação decompõem-se em dois capítulos. No primeiro encerra-se o estudo empírico com as conclusões da pesquisa, para no segundo capítulo se tecer um conjunto de considerações sobre implicações centradas na pesquisa futura e na prática dos professores.

1 Conclusão

Neste fecho do estudo empírico sumarizam-se as respostas às questões analíticas e confrontos teóricos com as proposições inicialmente lançadas, partindo da lógica que aqui se tem perseguido, ou seja, entrando pelo grupo, prosseguindo para a aula, e fechando no mesossistema grupo-aula.

1.1 Caraterísticas do Trabalho Colaborativo do Grupo Disciplinar de Educação Física Promotoras da Integração do Sistema Social

No estudo das caraterísticas do trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física relativamente à facilitação da integração pedagógica do sistema social dos alunos ao longo de um ano letivo, a dimensão exploratória permitiu identificar um conjunto de elementos do microssistema do grupo que se puderam enquadrar nas grandes propriedades do modelo bioecológico associado aos modelos específicos das comunidades de aprendizagem profissional e da ecologia da aula.

Na propriedade Pessoa identificou-se a perceção coletiva do grupo sobre o seu funcionamento colaborativo facilitador de pedagogias integradoras que fizeram emergir um perfil marcado pela liderança e pela aprendizagem coletiva como aspetos mais consolidados, e a partilha da prática pessoal como o mais frágil, reconhecendo ainda algumas diferenças ao nível das funções dos professores no grupo e da sua experiência contextual. Nesse perfil extraíram-se cinco dimensões que apontaram diretamente para a aula numa perspetiva mesossistémica:

- uma visão coletiva de operacionalização colaborativa do desenvolvimento curricular e legitimação da educação física;
- a liderança como charneira estratégica partilhada no funcionamento colaborativo e na qualidade pedagógica do grupo disciplinar;
- aprendizagem em grupo para melhorar o trabalho colaborativo e a qualidade do ensino – a importância e a dificuldade das “ideias à frente das práticas”;
- partilhar a prática pessoal como desafio coletivo e individual;
- a “processualização” das condições estruturais e relacionais para o bom funcionamento do grupo e para uma educação física de qualidade.

Essas disposições coletivas foram então complementadas pelas disposições de negociação dos professores que apresentaram padrões didáticos e pedagógicos, mediados pelo hibridismo da negociação do sistema social dos alunos, por sua vez marcado pela tendência para a integração e com uma expressão mais reduzida da imposição. A interação das disposições do grupo como comunidade de aprendizagem profissional com as de negociação permitiu assim chegar à conclusão de que se assumiam princípios de uma pedagogia autêntica.

Do ponto de vista da propriedade Contexto, todos os níveis ecológicos manifestaram a sua importância para o funcionamento colaborativo do grupo em relação à promoção de pedagogias integradoras, tendo-se destacado o macrosistema na definição dos vetores de trabalho colaborativo, o exossistema para a gestão dos recursos da aula, e o mesossistema da escola como origem ou alvo de atuação pelo grupo. Assim, o elemento crítico foi a organização microssistêmica do grupo disciplinar de educação física em três sistemas de tarefas - instrução, organização, e social - intimamente articulados, primariamente, pelo vetor primário do sistema de instrução que criava momentos e necessidades de interação contextual em ciclos de alternância grupo-aula-grupo.

Finalmente, no âmbito da propriedade Processo articulada com a propriedade Tempo, encontraram-se três níveis de espirais macrocronológicas de desenvolvimento curricular sob as quais se organizava e desenvolvia o trabalho colaborativo, e as próprias ecologias de aulas de educação física. De modo mais centrado na espiral anual como o período temporal efetivamente observado, articularam-se grandes etapas que se construíam em séries de blocos mesotemporais dentro de cada período letivo, e macrotemporais ao longo dos anos, intercalando entre processos de desenvolvimento curricular colaborativo e de partilha e produção de conhecimento como elementos principais. Concluiu-se por isso que esta espiral anual é dotada de um alinhamento instrucional colaborativo. Ao longo do ano encontrou-se ainda a regularidade do processo de gestão coletiva e a menor expressão das práticas sociais.

Concluída a dimensão exploratória, procura-se a confrontativa com as proposições inicialmente lançadas, cuja construção derivou da revisão de literatura efetuada.

Recuperando a primeira proposição, que tinha estabelecido que *o processo proximal de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de Educação Física centrado no desenvolvimento curricular e orientado para pedagogias integradoras é um mobilizador primordial do, e simultaneamente reforçado pelo, seu desenvolvimento e sucesso coletivo como comunidade de aprendizagem profissional*, pode-se concluir que a análise ao processo de trabalho colaborativo permitiu confirmar a sua centralidade global para o desenvolvimento do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional. No entanto, o processo definido como desenvolvimento curricular colaborativo encontrou-se intimamente ligado ao da partilha e produção de conhecimento como uma articulação determinante para o sucesso do grupo em relação a uma visão isoladamente centrada na sala de aula, onde é possível destacar a característica de um alinhamento instrucional colaborativo. Assim, também se confirmaram como processos importantes para o desenvolvimento do próprio grupo a gestão coletiva e a prática social pelo que é só com a conjugação dos quatro processos enunciados que se conseguem alcançar todas as dimensões do grupo como comunidade de aprendizagem profissional. No mesmo sentido, a expressão de integração da agenda social dos alunos, estando diretamente associada aos dois primeiros processos e sua articulação temporal, depende de modo indireto dos últimos processos por estabilizarem as condições bioecológicas do grupo disciplinar de educação física. Em particular

sobre o aspeto da integração do sistema social dos alunos, foi possível perceber que deve ser algo intimamente associado à ideia de uma comunidade de aprendizagem social para minimizar as possibilidades de o coletivo de professores se centrar exclusivamente na dimensão dos resultados dos alunos, sem dedicar a devida atenção à qualidade da participação dos alunos. É esta atenção à qualidade das aprendizagens e à qualidade com que os alunos assumem a responsabilidade por esse processo que define a intenção de integração. Em suma, entende-se que a proposição inicial deve ser reorganizada a partir de uma proposição geral subdividida em três proposições menores:

O processo proximal de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física é um mobilizador primordial do, e simultaneamente reforçado pelo, seu desenvolvimento e sucesso coletivo como comunidade de aprendizagem profissional orientada para a integração do sistema social dos alunos.

a) O processo proximal de trabalho colaborativo de um grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional orientada para a integração do sistema social dos alunos é composto por quatro processos intimamente associados: desenvolvimento curricular colaborativo, partilha e produção de conhecimento, gestão coletiva, e prática social.

b) Os processos de desenvolvimento curricular colaborativo, e de partilha e produção de conhecimento, quando evidenciam um alinhamento instrucional colaborativo, imprimem diretamente o grupo disciplinar de educação física a desenvolver-se como comunidade de aprendizagem profissional orientada para a integração do sistema social dos alunos com interações diretas nas ecologias dos seus professores.

c) Os processos de gestão coletiva, e de prática social sustentam o desenvolvimento interno do grupo como comunidade de aprendizagem profissional orientada para a integração do sistema social dos alunos com interações indiretas nas ecologias dos seus professores.

Em relação à segunda proposição, ela dizia que *as características coletivas do grupo disciplinar de Educação Física sobre o seu funcionamento como comunidade de aprendizagem profissional e de negociação do sistema social dos alunos sustentam o, e são simultaneamente sustentadas pelo, processo proximal de trabalho colaborativo no seu desenvolvimento e sucesso coletivo*. Esta investigação permitiu confirmar a proposição tal como se apresentou inicialmente, desde que assegurada a composição do trabalho colaborativo anteriormente enunciada. Assim, o processo de trabalho colaborativo permite ao grupo desenvolver as suas características coletivas, desde que essas características enquadrem inicialmente uma atitude favorável face à mudança e/ou um foco explícito na intenção de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos como elemento que leva o grupo a focar-se em pedagogias integradoras. Neste sentido, é possível

concluir que a assunção das aprendizagens em educação física alinhada com a perspectiva integradora do sistema social dos alunos conduz os grupos a adotar princípios de uma pedagogia autêntica. Dentro destas características encontraram-se ainda diferentes disposições de negociação do sistema social dos alunos, que perfilaram cinco agrupamentos de professores, não se podendo no entanto concluir sobre a estabilidade deste elemento. O que se pode estabelecer pelo confronto com a literatura é a evidência regular de diferentes disposições curriculares e pedagógicas e que os grupos com características mais colaborativas potenciam a mudança dos elementos mais distantes, frequentemente a partir das características de liderança coletiva do grupo. Adicionalmente, entre o grupo identificavam-se padrões didáticos e pedagógicos tendencialmente no sentido da integração do sistema social dos alunos. Assim, pode-se ampliar a proposição enunciada no sentido em que:

a) Os grupos disciplinares de educação física como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração do sistema social dos alunos apresentam uma visão centrada na promoção das aprendizagens que define princípios de uma pedagogia autêntica.

b) Entre os grupos disciplinares de educação física como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração do sistema social dos alunos, as suas diferenças de disposições curriculares e pedagógicas são geridas pelos líderes do grupo minimizando os efeitos diferenciais nas aprendizagens dos alunos e potenciando as capacidades pedagógicas dos elementos mais distantes da visão do grupo.

c) Entre os grupos disciplinares de educação física como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração do sistema social dos alunos encontram-se padrões didáticos e pedagógicos, independentemente das disposições de negociação e das orientações curriculares dos seus professores.

Passando à terceira proposição que sustentava que *os envolvimento, mais ou menos imediatos, à atuação coletiva e colaborativa do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional facilitadora da integração da agenda social concorrem para sustentar o processo proximal de trabalho colaborativo no seu desenvolvimento e sucesso coletivo*, é possível concluir que também se confirma como inicialmente apresentada dado que todos os níveis ecológicos, em maior ou menor extensão e mais ou menos diretamente, se articularam com o desenvolvimento do grupo como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração da agenda social dos alunos. Atendendo a que se têm reportado na literatura casos diferentes de grupos que se desenvolvem de dentro para fora, ou de fora para dentro, consoante o ambiente em que se inserem, não se pode generalizar teoricamente sobre a determinância de um ou outro nível ecológico para desencadear a organização colaborativa do grupo. Todavia, pode-se concluir que as escolas organizadas por departamentos e grupos

disciplinares mais desagregadas do ponto de vista da visão educativa ampliam o potencial para a emergência de diferenças organizacionais entre os seus grupos disciplinares, dado que este grupo procurava influenciar os restantes grupos disciplinares, mais do que era influenciado por esses ou até pela escola do ponto de vista colaborativo. Assim, o macrossistema foi responsável por desencadear a organização colaborativa inicial do grupo, mantendo-se essa na atualidade pelas características do seu contexto microssistémico em que o seu sistema de tarefas de instrução é determinante, mas em que as dimensões de organização e social não são negligenciadas, alcançando-se um equilíbrio sistémico na gestão dessas dimensões muito pelo núcleo-duro dos líderes. Paralelamente, o macrossistema evidenciou elementos de desvalorização profissional e curricular com efeitos diretos no microssistema do grupo, que nalguns momentos eram replicados pelo mesossistema da escola, criando constrangimentos à atuação colaborativa do coletivo de educação física. Nesse mesossistema escola confirmou-se também a presença dos alunos como agentes de socialização cujas disposições coletivas decorriam do, e reforçavam o, processo proximal de trabalho colaborativo do grupo disciplinar de educação física. Esta investigação também permitiu concluir que o contexto do grupo é dinamizado a partir de dentro com vista aos diferentes níveis ecológicos, mas com um foco central que é o mesossistema grupo-aula que procura intencionalmente estabelecer com as ecologias de aulas de educação física dos seus professores, criando ciclos de alternância nos envolvimento em que desenvolve o seu trabalho colaborativo, mormente a sala de aula e o coletivo disciplinar. Para o efeito, os objetos de socialização são um aspeto crítico entre o grupo, ao nível dos recursos para o seu funcionamento e da aula, mas também de modo concreto os documentos que permanentemente e sistematicamente (re)constrói com base na alternância ecológica grupo-aula. Nesse sentido, os documentos coletivos apoiam fundamentalmente o seu sistema de tarefas de organização e o sistema de tarefas de instrução da aula. Este conjunto de conclusões permite lançar um subconjunto de proposições que detalham aquela que se define mais globalmente ao nível do contexto.

a) O microssistema do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração da agenda social sustenta a prioridade do seu sistema de tarefas de instrução e do sistema de tarefas de instrução da aula através dos seus líderes, integrando a dimensão social dos professores e dos alunos nas tarefas de organização e de instrução nas respetivas ecologias.

b) O mesossistema grupo-aula apresenta uma dinâmica cíclica e parte da intencionalidade do seu processo proximal de trabalho colaborativo sendo, de todos os envolvimento menos imediatos, o mais determinante para o desenvolvimento microssistémico do grupo.

c) Os objetos de socialização do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração da agenda social decorrem e influenciam a dinâmica cíclica do mesossistema grupo-aula e o processo proximal de trabalho colaborativo.

d) Os alunos como agentes de socialização no mesossistema escola assumem no seu sistema social disposições tendencialmente congruentes que se alinham com as percepções que traçam das aulas dos seus professores e que decorrem e influenciam o processo proximal de trabalho colaborativo grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração da agenda social.

e) O macrosistema em que o grupo disciplinar de educação física se insere a nível nacional é determinante para modelar os vetores do sistema de tarefas de instrução, replicando-se as características geradoras e/ou disruptivas no mesossistema escola, consoante esse seja gerador ou disruptivo para o grupo, como constrangimentos ao processo proximal de trabalho colaborativo.

A última proposição estabelecia que *o estado presente do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional facilitadora da integração da agenda social dos alunos decorre da, e simultaneamente influencia a, interação entre processo proximal de trabalho colaborativo, das características do grupo disciplinar, e das características geradoras contextuais desenvolvida a diferentes escalas cronológicas* e, efetivamente, tal pôde ser confirmado tendo-se ainda estabelecido que o coletivo de professores se mantém focado no futuro dos seus alunos, alicerçando-se no seu passado. De modo mais concreto, as características da propriedade temporal emergiram em estreita articulação com processo de trabalho colaborativo, encontrando-se escalas micro, meso e macrotemporais, devidamente encadeadas sob a lógica maior de um desenvolvimento curricular colaborativo definido sob espirais plurianuais e anuais. Em particular, a espiral anual enquadra grandes etapas que se constroem, também e inevitavelmente, a uma dimensão plurianual, encerrando a seguinte sequência cronológica: a preparação do ano letivo ultimando preparativos, compromissos, e materiais, bem como integrando novos colegas; um primeiro momento de avaliação coletiva para diagnóstico dos alunos à entrada do ciclo de escolaridade e (re)definição dos grandes compromissos curriculares; um primeiro momento de gestão do sucesso curricular com uma dimensão formativa; um segundo momento de avaliação coletiva centrada no ano de escolaridade intermédio do mesmo ciclo de escolaridade centrando-se na aferição e redefinição das estratégias coletivas; um segundo momento de gestão do sucesso curricular aproximando a avaliação dos alunos daquilo que será o seu cenário final; um momento dedicado à (re)criação de uma tradição de dinamização da escola pelo grupo; um terceiro e último momento de avaliação no último ano do ciclo de escolaridade para certificação das aprendizagens associando-se a gestão final do sucesso dos alunos; para fechar num estado mais avançado do que

aquele que iniciou com nova etapa de preparação do ano letivo a partir do balanço do ano que terá acabado. Assim, pode-se lançar fundamentalmente a seguinte subproposição:

a) A sequenciação macrocronológica anual do processo proximal de trabalho colaborativo, centrada no desenvolvimento curricular da educação física, numa lógica de espiral ascendente, encerra etapas definidas por blocos mesotemporais que alternam entre o planeamento, a operacionalização e avaliação dos compromissos coletivos que concorrem para o desenvolvimento do grupo disciplinar de educação física como comunidade de aprendizagem profissional focada na integração do sistema social dos alunos.

1.2 Caraterísticas da Gestão da Ecologia da Aula de Educação Física Potenciadas pelo Trabalho Colaborativo do Grupo

Ao analisar as características microssistémicas das aulas de EF geridas por professores com perfis diferenciados de negociação do sistema social dos alunos e enquadrados num ideal de trabalho colaborativo pode-se concluir sobre a existência simultânea de semelhanças e de aspetos mais particulares caraterísticas de ecologias integradoras e não integradoras a partir das disposições dos professores, sendo que para as caraterísticas da ecologia da aula concorrem igualmente as disposições de agenda social dos alunos. Acresce que essas caraterísticas puderam ser descritas a partir das propriedades da bioecologia do desenvolvimento humano.

Na propriedade Contexto, concluiu-se que as ecologias observadas partilhavam de elementos comuns e particulares associados aos objetos de socialização e elementos de definição curricular a partir do próprio grupo disciplinar, mas também pelos professores, nomeadamente pelas polaridades opostas centradas na integração da agenda social dos alunos ou na dispersão total pelos diferentes modelos de negociação. Nesse sentido pode-se afirmar que as particularidades encontradas expressaram as disposições opostas pelos professores, em que na ecologia integradora se enquadravam, e nalguns momentos até ampliavam, os mecanismos de integração de base pelo grupo, enquanto na ecologia não integradora a desarticulação dos, e entre os, sistemas de tarefas de organização e de instrução não favorecia consistentemente a integração do sistema social.

Ao olhar para a propriedade Pessoa, aqui totalmente centrada nas disposições dos alunos das turmas observadas em relação ao seu sistema social, conclui-se sobre a emergência de elevadas similaridades tanto na generalidade da turma, como na especificidade dos perfis de agenda social, que apresentaram caraterísticas bastante semelhantes e genericamente no sentido da congruência e da valorização das aprendizagens da educação física, e desvalorização de objetivos e conceções desviadas dos conteúdos académicos da educação física.

No âmbito da propriedade Processo, em articulação com a propriedade Tempo, embora a opção fosse centrar na análise microcronológica da “média” das aulas, a expressão macrotemporal

ainda emergiu como particularidade da ecologia integradora na gestão do sistema social e da expressão curricular do sistema de instrução. Nesse sentido, é possível estabelecer a associação de particularidades desta ecologia como elevadas e regulares expectativas de sucesso para todos os alunos e até de excelência para vários, a responsabilização informal e frequentemente por feedback, a elevada multidimensionalidade e imediatismo das situações, a complexidade da expressão didática e a profundidade da promoção de um clima positivo entre o aluno e a matéria de ensino à participação dos alunos maioritariamente congruente e inerente estabilidade dos comportamentos incongruentes entre a turma e os seus perfis de agenda social. Esta associação leva assim à conclusão sobre o seu elevado alinhamento instrucional e mecanismos regulares e complexos de integração do sistema social dos alunos como características de processo potentes na promoção de uma participação ativa e bem-sucedida pelos alunos, não obstante às possibilidades de melhoria na gestão dos comportamentos de espera e deslocamento dos alunos. No sentido parcialmente oposto, a participação bem-sucedida dos alunos na ecologia não integradora, não estando comprometida pois todos fixaram o seu sucesso até ao segundo período, viu a sua qualidade realmente determinada pelas particularidades de gestão do professor que interagiram com a participação dos alunos fazendo emergir algumas especificidades nesse nível em que se destaca a dispersão da incongruência entre a turma e pelos perfis de agenda social, ou seja, assistiu-se a efeitos de maior dificuldade de gestão da aula pela interação dos seus atores. Para tal contribuíam elementos como uma responsabilização bastante extremada entre observação (informal) e avaliação (formal) com pouca expressão de feedback, sendo particularmente frágil nas tarefas de organização, uma definição alargada dos limites das tarefas, a sobreposição de episódios de organização aos de instrução bem como a inclusão de socialização com os alunos nos momentos de aprendizagem; uma dispersão de negociação em situações semelhantes; e um clima assumidamente de cooperação pelos alunos, mais afastado do ideal de ordem, o que levou a concluir sobre um processo com um alinhamento instrucional mais frágil e permeável às iniciativas de negociação pelos alunos.

Estabelecida a dimensão exploratória, avança-se para a confrontativa em que se começa por recuperar a quinta proposição, a primeira deste microssistema, que sustentava que *o processo proximal de gestão da aula da educação física, articulado com o trabalho colaborativo do grupo disciplinar, e que integra o sistema social do aluno na instrução e organização é um mobilizador primordial da, e simultaneamente reforçado pela, sua participação ativa e bem-sucedida. No sentido oposto, uma gestão da aula sem consideração da agenda social do aluno nos sistemas de tarefas, ainda que articulada com esse trabalho colaborativo e/ou alvo de desenvolvimento, dificulta a sua participação ativa e bem-sucedida.* Nesta linha, atendendo à emergência de particularidades na participação dos professores e dos alunos nas respetivas ecologias, é possível confirmar a proposição tal como está estabelecida pois a (in)consistência da negociação, a (im)permeabilidade do vetor primário no programa de ação eminentemente académico, a (in)consistência do alinhamento instrucional, e a estabilidade/dispersão dos comportamentos de

incongruência pelos alunos entre as duas ecologias revelam claramente a centralidade de um processo proximal de gestão da aula que (não) integra consistentemente e coerentemente o sistema social dos alunos nas tarefas de instrução e de organização.

No respeitante à sexta proposição, essa dizia que *as disposições do aluno – identificadas como a sua agenda social e concepções de educação física – orientadas para aprendizagem na ecologia da aula de educação física sustentam o, e são simultaneamente sustentadas pelo, processo proximal de gestão da aula integradora dos sistemas de tarefas favorecendo a sua participação ativa e bem-sucedida*, ao que se pode concluir que é parcialmente verdade pois, em qualquer das ecologias, mesmo os perfis académicos revelaram comportamentos e intenções de socialização por desvio do programa de ação. Esses desvios, de algum modo, puderam-se associar às matérias curriculares, mas muito mais ao processo de gestão da aula, surtindo mais ou menos efeito na ecologia não integradora e integradora, respetivamente. Assim, parece adequado introduzir um ligeiro ajuste na proposição inicial, bem como acrescentar uma subproposição:

As disposições do aluno – identificadas como a sua agenda social e concepções de educação física – orientadas para aprendizagem na ecologia da aula de educação física sustentam (tendencialmente) o, e são simultaneamente sustentadas pelo, processo proximal de gestão da aula integradora dos sistemas de tarefas favorecendo a sua participação ativa e bem-sucedida.

a) Perante pedagogias não integradoras os diferentes perfis de agenda social tendem a efetivar, e até ampliar, as suas disposições de socialização através de iniciativas verbais e motoras de negociação de incongruência e/ou redução do risco de modo a alargar os limites de respostas possíveis.

No respeitante à proposição que sustentava que os *envolvimentos externos à ecologia da aula, e enquadrados no contexto-escola influenciam, e são simultaneamente influenciados, pelo processo proximal de gestão da aula integradora dos sistemas de tarefas que favorece a participação ativa e bem-sucedida dos alunos através de outros agentes socializadores (designadamente professores do grupo disciplinar) ou de atividades complementares (decorrentes do processo proximal de trabalho colaborativo do grupo disciplinar)* foi efetivamente confirmada pois o macrossistema foi o segundo sistema mais influente nas ecologias observadas decorrendo das orientações programáticas que eram norteadoras da visão do grupo disciplinar. Assim, tanto a ecologia da aula foi diretamente e de modo mais evidente influenciada pelo grupo disciplinar, como o grupo foi altamente influenciado pelas ecologias dos professores de educação física, genericamente colocando, o que permite concluir sobre a reciprocidade mesossistémica inerente como característica da integração do sistema social dos alunos ao nível contextual.

Finalmente, a última proposição reportava que *(após o período inicial do ano letivo) Quanto mais integradoras se revelam as ecologias, maior é a expressão temporal de um conjunto de elementos positivos dos sistemas de tarefas (e.g. maior tempo de instrução, menor tempo de organização, mais tempo de envolvimento com as tarefas pelo aluno) no sentido de um envolvimento ativo e bem-sucedido do aluno.* Com efeito, foi possível confirmar a prevalência temporal de algumas tarefas e características específicas nas ecologias integradoras mas tal não se expressou por exemplo num indicador crítico como é o da participação congruente dos alunos pois, nas tarefas práticas, as que tiveram mais tempo dedicado em ambas as ecologias, os alunos na ecologia não integradora revelavam maior congruência. Assim, a expressão quantitativa temporal revelou-se insuficiente para poder estabelecer cabalmente as diferenças entre as ecologias observadas, recaindo essas mais sobre os elementos qualitativos desta propriedade e sobre os indicadores quantitativos de menor qualidade de ensino como a dispersão dos comportamentos de incongruência na ecologia não integradora. Por essa razão, entende-se que a proposição deve ser apresentada numa de duas, ou mesmo das duas, formas:

(Após o período inicial do ano letivo) Quanto mais integradoras se revelam as ecologias, mais expressiva é a qualidade temporal de um conjunto de elementos positivos dos sistemas de tarefas (e.g. características do tempo de instrução, características do tempo de organização, características do tempo de envolvimento com as tarefas pelo aluno) no sentido de um envolvimento ativo e bem-sucedido do aluno.

(Após o período inicial do ano letivo) Quanto mais integradoras se revelam as ecologias, menos dispersa é a quantidade temporal da participação negativa dos alunos nos sistemas de tarefas no sentido de um envolvimento ativo e bem-sucedido do aluno.

1.3 Características do Mesossistema Estabelecido Entre o Grupo Disciplinar e a Ecologia da Aula

Este último ponto de conclusão visa reintegrar todo o produto desta investigação para responder à questão de partida: **Como se expressa a facilitação da gestão da aula enquadrada no desenvolvimento curricular pela relação entre um trabalho colaborativo exemplar pelo grupo disciplinar de educação física e os perfis de negociação implementados pelos professores em interação com a participação dos alunos no contexto de sala de aula de educação física?**

Ao longo da dissertação, foi possível salientar a importância do trabalho colaborativo pelo grupo disciplinar de educação física, devido às suas interações positivas para a promoção das aprendizagens dos alunos através de aspetos críticos emergentes na sala de aula enquanto princípios de uma pedagogia autêntica que parte do valor das aprendizagens autênticas em

educação física para estabelecer expectativas de sucesso, partilhadas formalmente a todos os alunos nas suas ecologias. Paralelamente, salientou-se como o desenvolvimento curricular da disciplina pelo grupo de professores é um aspeto crítico enquanto processo responsável pela articulação mesossistémica entre o grupo e aula, induzindo diversos subprocessos/atividades e necessidades colaborativas a diferentes níveis que se replicam a uma escala microssistémica nas ecologias de aula de educação física para então retornarem ao grupo que analisa os dados recolhidos e procede a novos, ou à confirmação dos, compromissos. Esta dinâmica levou a concluir sobre a presença, inevitável, de um conjunto de mecanismos de integração da agenda social dos alunos em ecologias que são desencadeadas por professores com disposições opostas de negociação dessas disposições que os alunos levam para as aulas.

O que permitiu estabelecer essa “inevitabilidade” foi, em primeiro lugar, a caracterização da interação entre as características coletivas do grupo e as ecologias observadas. Neste âmbito, a visão do grupo assumiu claro destaque do ponto de vista qualitativo, embora quantitativamente fossem os líderes e a aprendizagem do grupo os aspetos mais salientados pelo coletivo. Assim, entre as características do grupo pode-se por um lado afirmar que se dá uma forte relação entre a visão do grupo centrada nas aprendizagens da educação física e da sua integração ecológica, a liderança do grupo que mantém e defende essa visão através da criação de mecanismos micro e mesossistémicos, e a aprendizagem coletiva que permite estabilizar práticas, apesar do desafio permanecer ao nível da discussão da qualidade do ensino destes professores. Esta estabilização de práticas foi então o outro aspeto crítico para se poder afirmar a integração do sistema social dos alunos a partir das características do grupo, pois nestas características enquadra-se o reconhecimento de divergências curriculares e pedagógicas mas em que essas não comprometem totalmente a expressão individual do trabalho colaborativo a partir das práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, encontrando-se o problema desta questão, confirma-se que é a dimensão positiva da estabilização de algumas práticas críticas em sala de aula nos diferentes sistemas de tarefas, aqui apresentadas como semelhanças entre as ecologias de aulas observadas, que permite ao grupo estabelecer esse reconhecimento e afirmar-se como produto desta investigação a presença de princípios de uma pedagogia autêntica que se estende do grupo à aula.

Em seguida, a interação entre a propriedade contextual e a ecologia das aulas evidenciou a importância de um alinhamento instrucional mesossistémico definido como a conjugação do alinhamento instrucional colaborativo e do alinhamento instrucional pedagógico. Embora a ecologia integradora tenha revelado este alinhamento de um modo mais claro, os elementos de planeamento, intervenção e avaliação decorrentes de uma articulação ao nível do sistema de tarefas de instrução da ecologia do grupo disciplinar de educação física foram igualmente visíveis na ecologia não integradora. Adicionalmente, é possível concluir sobre a presença de efeitos de ordem maior que contribuem indiretamente para que esse alinhamento instrucional mesossistémico emerja em duas ecologias de aula com tendências opostas de gestão. Para estes efeitos diretos e indiretos

muito concorre a ciclicidade ecológica entre o grupo e a aula, por vezes até a sua simultaneidade pela presença de pares/líderes nas ecologias, ou através da avaliação coletiva partilhada que abre a prática dos professores nas suas próprias ecologias.

Finalmente, evidenciou-se a interação entre a articulação processo-temporal do trabalho colaborativo do grupo em que, atendendo às semelhanças da participação de professores e alunos, onde se destacam nos últimos os elevados níveis de congruência, as suas disposições académicas e de suporte ao programa de ação, e a obtenção de sucesso por todos os alunos, se pode afirmar sobre a crucialidade do processo de desenvolvimento curricular colaborativo, mas que deve ser associado à partilha e produção de conhecimento a diferentes escalas temporais para que o alinhamento instrucional colaborativo se efetive, no sentido de se apresentar ao nível mesossistémico para promover a integração do sistema social dos alunos, apesar das disposições opostas de negociação. De modo muito concreto e particular, esta articulação deve potenciar e efetivar a progressão no currículo a partir de uma ideia de espiral ascendente, por refutação de premissas de ciclos que induzem a repetição que tanto afasta os alunos e prejudica os (grupos de) professores. Na ausência de uma articulação processo-temporal tão definida no Ensino Secundário como se encontrava para o 3º Ciclo de escolaridade, pode-se ainda concluir sobre a existência de efeitos de ordem maior nas semelhanças constatadas entre as ecologias observadas, bem como uma efetiva reciprocidade mesossistémica delineada nesta interação, a partir da estabilização de práticas críticas definidas no planeamento coletivo e na avaliação coletiva.

Em suma, sustenta-se neste estudo que esta articulação processo-temporal de desenvolvimento curricular colaborativo com a partilha e produção de conhecimento em diferentes blocos de tempo, terá sido o elemento responsável por operacionalizar a integração do sistema social dos alunos, mitigando as diferentes disposições de alunos e professores para as suas ecologias de educação física, o que permitiu promover uma participação regularmente positiva e totalmente bem-sucedida pelos alunos face à congruência, e progressão e classificação curricular como medida mais imediata dos efeitos desses processos.

Como conclusão final, as particularidades encontradas estabelecem que, mesmo em grupos disciplinares bastante afinados micro e mesossistemicamente como era o caso, continua a haver diferenças na participação de professores e alunos. Nessa linha, conclui-se que, a não haver esse trabalho colaborativo, as diferenças seriam ainda mais acentuadas. Então, é por isso a presença dessas diferenças que sustenta a necessidade do investimento colaborativo para integrar os desejos de socialização dos alunos que são claramente no sentido de um relacionamento positivo com o currículo e as matérias de ensino, com os seus pares de turma e da escola, e com os próprios professores que lhes proporcionam os desafios de aprendizagem e os ajudam a superar-se para alcançar o sucesso, o que quer que isso seja para o aluno.

2 Implicações

Ao apresentar um conjunto de implicações decorrentes desta investigação, entende-se como relevante afirmar que apenas se procuraram destacar as que se consideram mais imediatas. Reconhece-se por isso que outras existirão mas que se deixam ao sentido crítico de futuros estudos que aqui procurem algum tipo de suporte.

Como ponto de entrada, há que salientar o valor da natureza de descoberta (Bronfenbrenner 1976, 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) assumida neste estudo que transporta possibilidades de aplicação da totalidade ou de parcelas dos resultados encontrados, particularmente sobre as novidades concetuais e empíricas introduzidas. Assim, projeta-se que uma implicação mais imediata seja a aplicação/experimentação dos elementos revelados que se podem constituir como novidade no campo científico e prático.

Como sugestões particulares para o campo científico, deixam-se algumas pistas sobre elementos metodológicos que poderiam ter trazido outra dimensão a algumas partes do estudo. Assim, no respeitante aos processos inerentes ao estudo do trabalho colaborativo, apenas foi possível concretizar uma entrevista, neste caso ao Coordenador pelas razões já apontadas. Teria sido interessante, caso houvesse oportunidade, de inquirir outros líderes do grupo, e os restantes professores relativamente à posição ocupada no grupo para se cruzarem as suas perspetivas sobre o trabalho desenvolvido.

Em relação às atividades do grupo desenvolvidas fora do ambiente de plenário, justificadamente, assumiu-se que, num grupo identificado como um exemplo positivo de trabalho colaborativo, todos os processos e produtos se refletem nesse ambiente. Contudo, existem particularidades colaborativas que certamente terão escapado a esta investigação por a análise excluir interações mais particulares e informais, ou até mesmo formais mas desenvolvidas numa dinâmica sectorial como tendia a acontecer com as conferências curriculares.

Com o final da pesquisa ao trabalho colaborativo fica disponível um sistema de categorias que foi aqui explorado na sua dimensão quantitativa, tanto quanto se entendeu legítimo avançar face à importância atribuída à lógica indutiva de exploração dos dados que apontava para necessidades mais prementes do ponto de vista qualitativo. Assim, partindo desta nova base concetual, pode-se ampliar o modelo metodológico no plano quantitativo para se procurar “medir” a qualidade do trabalho colaborativo e as suas interações bioecológicas para aprofundar/confirmar ao nível estatístico as interações encontradas, antecipando-se apenas que se concorda com Bronfenbrenner (1976) e Bronfenbrenner e Morris (2006) sobre a determinância dos efeitos de interação e abordagens multivariadas em detrimento de lógicas lineares e positivistas que não se encaixam no plano paradigmático aqui advogado.

Os produtos desta investigação desejam-se que se apresentem como contributo específico para a investigação do quadro das comunidades de aprendizagem profissional e que mais estudos decorram a partir de grupos de educação física, ou de áreas tradicionalmente menos consideradas na linha do que Hargreaves (2007) reporta pois, para além de se ter podido encontrar diversos pontos comuns entre a literatura educacional geral e a específica da educação física que permitem confirmar a existência de invariantes nas diferentes áreas disciplinares, acredita-se no contributo particular das áreas “não académicas” como bastante significativo para ampliar a compreensão e potencial aplicativo da ciência educacional que se vai produzindo sobre esta temática.

Do ponto de vista concetual, no âmbito da educação física, o estudo da ecologia da aula está manifestamente mais avançado do que o do trabalho colaborativo dos grupos disciplinares de educação física, pelo que as propostas são menos “ambiciosas”. Neste sentido, teria sido ideal analisar todos os perfis de negociação emergentes entre os professores e assim ampliar o confronto teórico e empírico desses elementos mas, mais uma vez justificadamente, optou-se por seguir dois envolvimento contrastantes e com referência a elementos de trabalho colaborativo. Seria claramente interessante perceber as dinâmicas micro e mesossistémica nos restantes perfis de negociação dos professores, explorando concomitantemente os perfis de agenda social dos seus alunos, e espera-se que tal venha a ser alcançado em estudos futuros. No mesmo sentido mas numa linha mais metodológica, os perfis de agenda social dos alunos foram apresentados apenas com referência ao questionário. Num trabalho que privilegia o sistema social dos alunos para interpretar o mesossistema grupo-aula pode claramente ser argumentado que uma dimensão mais exploratória com alunos dos perfis encontrados teria sido valiosa, até para explorar a possibilidade do encontro dos quadros de James Allen (1983) e de Justine Allen (2003) sobre outras dimensões das motivações sociais dos jovens na educação física. Adicionalmente, se os alunos tivessem sido inquiridos num formato intensivo com base na ideia coletiva de que reconhecem aspetos particulares do trabalho colaborativo como a avaliação, o que se teria encontrado? Finalmente, do ponto de vista empírico, as realidades dos professores de educação física portugueses têm merecido pouco destaque, o que se considera como uma condição insatisfatória face às aparentes diferenças entre o currículo nacional e o de outros países, bem como perante a evidência de que os professores portugueses podem proporcionar estudos de caso que sustentam e ampliam o conhecimento atual. Apela-se por isso a que mais estudos sejam desenvolvidos com professores de educação física em Portugal, aproveitando-se o maior balanço deste quadro teórico para entrar em modelos experimentais que têm estado em falta (Hastie & Siedentop, 2006) e que se circunscrevem mais a modelos alternativos (e.g. Sinelnikov, 2007).

No campo prático, espera-se em primeiro lugar que os colegas (professores e agentes de formação inicial e contínua) que venham a tomar contacto com os resultados desta investigação não caiam no mito de que este é um grupo “utópico” como Hargreaves e Goodson (2006) revelam tender a acontecer com modelos de qualidade que parecem circunscritos a um qualquer dom

profissional ou suporte fora do normal. Mesmo a consideração da existência de dois elementos neste grupo com uma presença bastante marcada na definição macrossistémica da educação física atual, por exemplo por estarem na génese dos programas nacionais, não foi o que mais estabeleceu as características e efeitos encontrados mas sim o facto de esses professores, juntamente com outros do presente e do passado, terem decidido centrar-se numa visão de educação física orientada para (a integração ecológica d)as aprendizagens e para a promoção do sucesso dos alunos e assumir a liderança dessa visão. Saliente-se nesse sentido que um dos aspetos mais prementes é o facto de, mesmo nessa circunstância de autores, o trabalho de aferição e clarificação do currículo ser uma constante entre todo o grupo o que, por si só, deve ser suficiente para invalidar alguma argumentação sobre esta particularidade contextual. Paralelamente, apesar de todo o caminho percorrido, não deixam de discutir e apresentar dúvidas sobre o currículo, nem tão pouco de viver os mesmos problemas, e até os mesmos preconceitos, que afetam a educação física e outras áreas culturalmente semelhantes. A mensagem é que o que faz diferença é disposição para a ação pela adoção de atitudes favoráveis à mudança, partindo da recolha de dados das aulas e das aprendizagens dos alunos para se poder desencadear o processo de mudança numa visão centrada nas aprendizagens, e que essas tenham uma dimensão inequívoca de autenticidade, para assim passar a integrar princípios de uma pedagogia autêntica, um alinhamento instrucional colaborativo, e promover a responsabilização dos alunos com as suas aprendizagens no sentido de uma integração do seu sistema social a partir das práticas colaborativas.

Em segundo lugar, a qualidade de ensino é realmente algo que se alcança com mais facilidade quando existe um grupo de pares que nos suporta. No entanto, é preciso, antes de mais, saber que ensino da educação física se pretende proporcionar, não circunscrevendo a qualidade e os efeitos ao facto de os alunos cumprirem critérios de avaliação, mas primordialmente à qualidade com que se envolvem e apropriam do processo e do seu percurso curricular para alcançarem as aprendizagens que então definirão o seu sucesso. Neste sentido, a integração da agenda social não deve permanecer como um construto teórico abstrato mas antes como um indicador crítico da qualidade da relação pedagógica entre professor, alunos, e currículo. É por isso importante que os colegas na prática profissional dominem conceitos como responsabilização multidimensional, responsabilização imbuída no conteúdo, alinhamento instrucional, e negociação dos sistemas de tarefas por se terem apresentado aspetos fundamentais para um maior e melhor envolvimento pelos alunos. Atendendo ainda à reduzida expressão da qualidade de ensino na discussão regular deste grupo ao longo do ano, a apropriação dos conceitos anteriormente enunciados pelos grupos disciplinares de educação física pode lançar elementos claros e objetivos para promover discussões significantes sobre esse importante processo que é a gestão da sala de aula.

Em particular, para os colegas que promovem formação profissional contínua salienta-se que a replicação dos modelos tradicionais de formação pelo grupo revela o mesmo tipo de problemas reportados na literatura como a inefetividade ou a descontextualização (e.g. Armour & Yelling,

2007; O'Sullivan & Deglau, 2006). Por essa razão, conta-se que os formadores de professores tomem em linha de conta os resultados deste estudo para procurar novas formas de dinamizar e organizar a formação que se proporciona aos professores, bem como novas dimensões de conteúdos, e até novos conteúdos para além das tradicionais didáticas, de formação dos profissionais da educação física. Mais especificamente, sugere-se que se adotem modelos colaborativos das comunidades de aprendizagem profissional quando a atividade de formação se dirige a um grupo de professores de uma mesma escola, e os das comunidades de prática (menos exploradas aqui mas lançadas e discutidas do ponto de vista concetual) para as atividades que contemplem grupos de professores oriundos de diferentes escolas e realidades escolares.

Após este trabalho, e atendendo à particularidade de este grupo, em consonância com alguma da literatura, entender que as práticas de campo colaborativas estão bastante à frente daquilo que a formação inicial proporciona, entende-se ainda ser necessário reconhecer o desafio lançado aos formadores nos cursos de professores de educação física para repensarem nos formatos, conteúdos, objetivos e perfis profissionais que se estão a criar e os que se pretendem alcançar no sentido de lançar para o campo novos professores cada vez mais capazes de corresponder às necessidades reais e levarem algo com que possam realmente contribuir para grupos com elevados níveis de trabalho colaborativo como algo que se deseja uma generalização sistémica.

Como implicação final, deve reconhecer-se que uma comunidade de aprendizagem profissional e os seus compromissos pedagógicos, didáticos, e curriculares com a aprendizagem focados na integração da agenda social dos alunos demoram tempo a estabelecer-se mas isso só acontece perante um processo intencional, organizado, e informado por dados reais e contextualizados, com apoio que pode e deve ser “manipulado” pelos professores, e assente em fortes disposições de aceitação da mudança e da abertura da prática profissional. Mais que isso, uma comunidade de aprendizagem desenvolvida não é perfeita mas está em permanente aperfeiçoamento coletivo e individual através de mecanismos colaborativos intrínsecos e extrínsecos, sempre com vista a uma cada vez maior integração da agenda social dos alunos, em que a flexibilização de percursos e perfis, e respetiva progressão, se ajustam a/por critérios claros, explícitos e partilhados de sucesso curricular. Será fundamentalmente com base no reconhecimento da qualidade da prática de professores e alunos e do contributo da teoria que os profissionais (sejam académicos e/ou professores no sistema escolar) que se podem desenhar e operacionalizar programas ecologicamente válidos e contextualizados para a melhoria da qualidade do trabalho colaborativo e do ensino como fatores primordiais do sucesso dos alunos.

Bibliografia

- Adams, S. (2008). *A study of the professional learning practices of three rural elementary title 1 distinguished schools in georgia*. (Doctor), Graduate Faculty of Georgia Southern University, Satesboro, Georgia.
- Afonso, A. (2009). A gestão das comunidades de aprendizagem enquanto geradoras de contextos de aprendizagem. *Ciências da Educação, Doutorado*, 536.
- Ahlstrand, E. (1994). Professional isolation and imposed collaboration in teachers' work. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (1st ed., pp. 260-271). London: The Falmer Press.
- AIESEP. (2013, 1 Maio 2013). Future Scientific Meetings Retrieved 24 de Maio, 2013, from http://www.aiesep.ulg.ac.be/pages/future_event.php
- Allen, J. (1983). *Classroom management: Students' perspectives, goals and strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Allen, J. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- Allen, J. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(4), 551-567.
- Allen, J. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: An examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(2), 147-161. doi: 10.1080/1612197X.2005.9671764
- Almada, A. (2009). *A escola como comunidade de aprendizagem profissional - Estudo de caso*. (Mestrado), Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Andrade, A., & Pinho, A. (2010). *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Araújo, D. (2009). Preface to "Ecological approaches to cognition in sport and exercise". *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 1-4.
- Araújo, D., & Davids, K. (2009). Ecological approaches to cognition and action in sport and exercise: Ask not only what you do, but where you do it. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 5-37.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - Um olhar integrado. *Boletim SPEF*(32), 121-133.
- Arends, R. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Armour, K. (2009). AIESEP position statement on pe-cpd. 8. Retrieved from http://www.aiesep.ulg.ac.be/pages/future_event.php
- Armour, K. (2010). The physical education profession and its professional responsibility... or... why '12 weeks paid holiday' will never be enough. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 1-13. doi: 10.1080/17408980903413479
- Armour, K., & Chen, H.-H. (2012). Narrative research methods: where the art of storytelling meets the science of research. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 237-249). London: Routledge.
- Armour, K., & Griffiths, M. (2012). Case study research. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 204-216). London: Routledge.
- Armour, K., & Jones, R. (1998). *Physical Education teachers' lives and careers. PE, sport and educational status*. London: The Falmer Press.
- Armour, K., & Macdonald, D. (2012). What is your research question - and why? In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 3-15). London: Routledge.
- Armour, K., Makopoulou, K., & Chambers, F. (2012). Progression in physical education teachers' career-long professional learning: Conceptual and practical concerns. *European Physical Education Review*, 18(1), 62-77.

- Armour, K., & Yelling, M. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114. doi: 10.1080/1357332042000175836
- Armour, K., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Atencio, M., Jess, M., & Dewar, K. (2012). 'It is a case of changing your thought processes, the way you actually teach': implementing a complex professional learning agenda in Scottish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 127-144. doi: 10.1080/17408989.2011.565469
- Attard, K., & Armour, K. (2005). Learning to become a learning professional: Reflections on one year of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 195-207. doi: 10.1080/02619760500093321
- Aubrey-Hopkins, J., & James, C. (2002). Improving practice in subject departments: The experience of secondary school subject leaders in Wales. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 22(3), 305-320. doi: 10.1080/1363243022000020426
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. Adair, D. Belanger & K. Dion (Eds.), *Advances in psychological science* (Vol. 1 - Personal, social and cultural aspects, pp. 51-71). Hove: Psychology Press.
- Barata, J. (2008). *Análise ecológica da qualidade do ensino em educação física: Diferenças na agenda social e concepções sobre a educação física em alunos do 2º Ciclo de Escolaridade*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans. 5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bechtel, P., & O'Sullivan, M. (2006). Chapter 2: Effective professional development - What we now know. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 363-378.
- Bechtel, P., & O'Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 221-235.
- Beres, C. J. (2007). *Learning communities, achievement and completion: Exploring relationships in southern alberta secondary schools*. (Doctor), University of Montana, Missoula.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272-285. doi: 10.1108/13665620010353351
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324. doi: 10.1108/13665620410550295
- Billett, S., Smith, R., & Barker, M. (2005). Understanding work, learning and the remaking of cultural practices. *Studies in Continuing Education*, 27(3), 219-237. doi: 10.1080/01580370500376564
- Billett, S., & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309-326. doi: 10.1080/158037042000225272
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., . . . Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Bristol: Department of Education and Skills.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boyd, V., & Hord, S. (1994). Schools as learning communities. *Issues... about Change*, 4(1), 1-8.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.06.005
- Brás, J., & Monteiro, E. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, XV(86), Dossier.
- British Educational Research Association. (2011). Ethical guidelines for educational research Retrieved from <http://bera.dialsolutions.net/system/files/3/BERA-Ethical-Guidelines->

- 2011.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5. doi: 10.1111/1467-8624.ep12265367
- Bronfenbrenner, U. (1976). *The experimental ecology of education*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, San Francisco, CA.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (1st ed., pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). New York: Routledge.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Byra, M., & Karp, G. (2000). Data collection techniques employed in qualitative research in Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 246-266.
- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 14(1), 9-27.
- Carreiro da Costa, F., Diniz, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (1996). *School physical education: parents' and students' connections*. Paper presented at the Pre Olympic Congress, Dallas.
- Carvalho, L. (2002). *Oficina do Coletivo: Narrativas de um grupo de Educação Física (1968-1986)* (Vol. 6). Lisboa: Educa e SPEF.
- Castelli, D., & Rink, J. (2003). Chapter 3: A comparison of high and low performing secondary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(5), 512-532.
- Castro, J., Costa, J., & Onofre, M. (2010). Conceções e agenda social dos alunos face à Educação Física: Influência do Género e Ciclo de Escolaridade. *Boletim SPEF*(35), 99-122.
- Chatoupis, C. (2010). Spectrum research reconsidered. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 22(1), 80-96.
- Chatoupis, C., & Vagenas, G. (2011). An analysis of published process-product research on Physical Education teaching methods. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 23(1), 271-289.
- Chen, A., & Darst, P. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150-164.
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching & Teacher Education*, 30, 74-83. doi: 10.1016/j.tate.2012.11.001
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 108-122. doi: 10.1080/00228958.2012.707501
- Coelho, M. (2005). A escola: Entre a burocracia profissional e a estrutura departamentalizada. *Boletim SPEF*(30/31), 143-150.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comédias, J. (2012). *A avaliação autêntica em educação física - O problema dos jogos desportivos colectivos*. (Doutoramento), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias -

- Instituto de Educação, Lisboa.
- Cormier, R. (2009). *Building a framework for a plc: A case study of bayou high school*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana.
- Cormier, R., & Olivier, D. (2009). *Professional learning committees: Characteristics, principals, and teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana.
- Costa, J., Onofre, M., & Martins, M. (2012). *Classroom Ecology Supported by the Physical Education Subject Department's Collective Work*. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER) 2012 – The need for Educational Research to champion Freedom, Education and Development for All, Cádiz, Espanha.
- Costa, J., Onofre, M., & Martins, M. (2013). *Modelos de trabalho coletivo na Educação Física Escolar: Um olhar pela lente das Comunidades de Aprendizagem Profissional*. Paper presented at the 9º Congresso Nacional de Educação Física, Lisboa, Portugal.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim SPEF*, 37, 61-80.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Cothran, D., & Ennis, C. (2001). "Nobody said anything about learning stuff": Students, teachers and curricular change. *Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 1-5.
- Cothran, D., Kulinna, P., & Garrahy, D. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167. doi: 10.1080/17408980701712148
- Cowan, D., Flemming, G., Thompson, T., & Morrissey, M. (2004). Study description: Investigating five PLC schools. In S. Hord (Ed.), *Learning together leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 15-19). New York: Teachers College Press & Oxford: National Staff Development Council.
- Crawford, J., & Impara, J. (2001). Critical issues, current trends, and possible futures in quantitative methods. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4 ed., pp. 133-173). Washington DC: American Educational Research Association.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J., & Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cross, D., & Hong, J. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching & Teacher Education*, 28, 957-967. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.001
- Crum, B. (1993a). Crise de identidade da Educação Física: Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF - Actas do IV Congresso da SPEF*(7/8), 133-148.
- Crum, B. (1993b). *A critical review of competing PE concepts*. Paper presented at the 2nd European Forum: Sports Sciences in Europe – Current and Future Perspectives, Cologne, Germany.
- Crum, B. (1999). Conceptual divergences in european PE teacher and sport coach education programmes. *Spectrum*, 11(2), 44-54.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de educação física: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23(61-76), 61.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Deglau, D., & O'Sullivan, M. (2006). Chapter 3: The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 379-396.
- Deglau, D., Ward, P., O'Sullivan, M., & Bush, K. (2006). Chapter 5: Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 413-427.

- Doppenberg, J., Bakx, A., & Brok, P. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(5), 547-566. doi: 10.1080/13540602.2012.709731
- Doyle, W. (1977). *Learning classroom environment: An ecological analysis of induction into teaching*. Paper presented at the Annual Meeting, American Educational Research Association, New York. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED135782.pdf>
- Doyle, W. (1979). Classroom effects. *Theory into Practice*, 18(3), 138-144.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Doyle, W. (1985a). Classroom management and the curriculum: A strategic research site. Texas, Austin: University of Texas at Austin.
- Doyle, W. (1985b). La investigacion sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento basico para la practica y la politica de formacion del profesorado. *Revista de Educación*(277), 29-42.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: MacMillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-126). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Doyle, W. (2009). Situated practice: A reflection on person-centred classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 156-159. doi: 10.1080/00405840902776525
- DuFour, R. (2004a). Leading edge: The best staff development is in the workplace, not in a workshop. *Journal of Staff Development*, 25(2).
- DuFour, R. (2004b). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Dunne, F., Nave, B., & Lewis, A. (2000). Critical friends groups: Teachers helping teachers to improve student learning. *Phi Delta Kappa*(28).
- Dupont, J. (2009). *Influence des négociations 'professeur-élèves' sur la dynamique motivationnelle des élèves en éducation physique-Une approche basée sur la théorie de l'auto-détermination*. (Docteur), Université Catholique de Louvain - Institut d'Éducation Physique et de Réadaptation, Louvain-La-Neuve. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2078.1/21875>
- Dupont, J., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Teacher-student negotiations and its relation to physical education students' motivational processes: An approach based on self-determination theory. *European Physical Education Review*, 15(1), 21-46. doi: 10.1177/1356336X09105210
- Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 327-346). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Dyson, B., Linehan, R., & Hastie, P. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Eldar, E., Siedentop, D., & Jones, D. (1989). The seven elementary specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 189-197.
- Ennis, C. (1992). Curriculum theory as practiced: Studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 358-375.
- Ennis, C. (1995). Teachers' responses to noncompliant students: The realities and consequences of a negotiated curriculum. *Teaching & Teacher Education*, 11(5), 445-460.
- Ennis, C. (1996). A model describing the influence of values and context on student learning. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction* (pp. 127-147). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ennis, C., & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 217-236). London: Routledge.
- Ennis, C., Cothran, D., Davidson, K., Loftus, S., Owens, L., Swanson, L., & Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 52-71.

- Ermeling, B. (2012). Improving teaching through continuous learning: The inquiry process John Wooden used to become coach of the century. *Quest*, 64(3), 197-208. doi: 10.1080/00336297.2012.693754
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). Physical Education and Sport at School in Europe. *Eurydice Report*. Luxembourg: European Comission.
- Fabrigar, L., Wegener, D., McCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 198-212.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., & Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' actions during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 20-38.
- Forte, A., & Flores, M. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 900-919.
- Forte, A., & Flores, M. (2013). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*. doi: 10.1080/02619768.2013.763791
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 289-302. doi: 10.1080/13540602.2011.554701
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 84(3), 391-420.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappa*, 81, 581-584.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1993). Teacher development an educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (2nd ed., pp. 1-9). London: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (J. Á. d. Lima, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Gallimore, R., Ermeling, B., Saunders, W., & Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *Elementary School Journal*, 109(special issue), 537-553.
- Garn, A., Ware, D., & Solmon, M. (2011). Student engagement in High School Physical Education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 84-98.
- Gettinger, M., & Kohler, K. (2006). Process-Outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 73-96). New York: Routledge.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Good, T. (1991). Preface. In S. Rosenholtz (Ed.), *Teachers' workplace: The social organization of schools* (pp. I-XII). New York: Teachers College Press.
- Good, T., Wiley, C., & Florez, I. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. In L. Saha & G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching: Part two* (pp. 803-816). New York: Springer.
- Gorard, S., & Makopoulou, K. (2012). Is mixed methods the natural approach to research? In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 106-119). London: Routledge.
- Graber, K. (2001). Research on teaching in Physical Education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4 ed., pp. 491-519). Washington DC: American Educational Research Association.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.

- Graham, K. (1987). A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(1), 22-37.
- Gray, J., & Jones, B. (1985). Combining quantitative and qualitative approaches to studies of school and teacher effectiveness. In D. Reynolds (Ed.), *Studying school effectiveness* (1st ed., pp. 103-115). London: The Falmer Press.
- Greene, J. (2001). Mixing social inquiry methodologies. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4 ed., pp. 251-258). Washington DC: American Educational Research Association.
- Guskey, T. (1995). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Elementary School Journal*, 85(3), 391-421.
- Gutiérrez, R. (1998). ESSAY REVIEW: Departments as contexts for understanding and reforming secondary teachers' work: continuing the dialogue. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 95-104. doi: 10.1080/002202798183783
- Hale, B., & Graham, D. (2012). Quantitative approaches. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 95-105). London: Routledge.
- Halverson, R. (2007). How leaders use artifacts to structure professional community in schools. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 93-105). Berkshire: Open University Press.
- Hamilton, S. (1982). *The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools*. Paper presented at the National Invitational Conference, "Research on teaching: Implications for practice", Warrenton.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Seichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world - What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Josey-Bass.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-196). Berkshire: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and discontinuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41. doi: 10.1177/0013161X05277975
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). Second International Handbook of Educational Change Springer International Handbooks of Education, Vol. 23. doi:10.1007/978-90-481-2660-6
- Harris, A. (2001). Department improvement and school improvement: A missing link? *British Educational Research Journal*, 27(4), 477-486. doi: 10.1080/01411920120071470
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the Fourth Way. *Journal of Educational Change*, 12(2), 159-171. doi: 10.1007/s10833-011-9156-z
- Hastie, P. (1995). An ecology of secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 79-97.
- Hastie, P. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 355-373.
- Hastie, P., & Hay, P. (2012). Qualitative approaches. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 79-94). London: Routledge.
- Hastie, P., & Pickwell, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 171-187.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective of physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29. doi: 10.1177/1356336X990051002
- Hastie, P., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 214-224). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hastie, P., & Vlasisavljevic, N. (1999). The relationship between subject-matter expertise and accountability in instructional tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 22-33.

- Hemphill, M., Richards, K., Templin, T., & Blankenship, B. (2012). A content analysis of qualitative research in the *Journal of Teaching in Physical Education* from 1998 to 2008. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 279-287.
- Hernandes, C. (2003). *Fatores críticos de sucesso para o estabelecimento e a operação de comunidades de prática virtuais*. (Mestrado), Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hipp, K., & Huffman, J. (2003). *Professional learning communities: Assessment - development - effects*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., & Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9, 173-195. doi: 10.1007/s10833-007-9060-8
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2002). *Learning in a workplace community: Secondary school teachers in their subject departments*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Exeter. <http://www.tlrp.org/project%20sites/IILW/pr5%20D-BERA%2002%20CoP.htm>
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2013). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning Versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92. doi: 10.1177/0022487110382917
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.
- Hord, S. (1996). School professional staff as learning community questionnaire: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement (S. E. D. Laboratory, Trans.) (pp. 71). Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (2004). *Learning together leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press & Oxford: National Staff Development Council.
- Hord, S. (2007). What is a PLC? *SEDLetter*, 19(1), 3-5.
- Hord, S. (2008). Evolution of the professional learning community. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.
- Hord, S., Meehan, M., Orletsky, S., & Sattes, B. (1999). Assessing a school staff as a community of professional learners. *Issues... about Change*, 7(1), 1-8.
- Hord, S., & Rutherford, W. (1998). Creating a professional learning community: Cottonwood creek school. *Issues... about Change*, 6(2), 1-8.
- Hord, S., & Sommers, W. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hunuk, D., Ince, M., & Tannehill, D. (2013). Developing teachers health-related fitness knowledge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*, 19(1), 3-20. doi: 10.1177/1356336X12450769
- International Study Center, (2013, 2013). TIMSS and PIRLS Retrieved Outubro de 2013, 2013, from <http://timss.bc.edu/>
- IBM. (2011). SPSS (Version 19): IBM Corporation. Retrieved from <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001a). *Programa de educação física - 10º, 11º e 12º Anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001b). *Programa de educação física - do 3º Ciclo (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- James, A., & Collier, D. (2011). An ecological examination of an urban sixth grade physical education class. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 279-293.
- James, A., Griffin, L., & Dodds, P. (2008). The relationship between instructional alignment and

- the ecology of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 308-326.
- Jones, D. (1992). Analysis of task systems in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 411-425.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-908). New York: Routledge.
- Keay, J. (2007). Learning from other teachers: Gender influences. *European Physical Education Review*, 13(2), 209-227. doi: 10.1177/1356336X07076879
- Keay, J. (2009). Being influenced or being an influence: New teachers' induction experiences. *European Physical Education Review*, 15(2), 225-247. doi: 10.1177/1356336X09345235
- Keeves, J., & Darmawan, I. (2009). Developments in quantitative methods in research into teachers and teaching. In L. Saha & G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching: Part one* (pp. 103-120). New York: Springer.
- Kennedy, S., & Smith, J. (2013). The relationship between school collective reflective practice and teacher physiological efficacy sources. *Teaching & Teacher Education*, 29, 132-143. doi: 10.1016/j.tate.2012.09.003
- Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *Handbook of physical education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krebs, R. (2009). Proximal processes as the primary engines of development. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 219-227.
- Kruse, S., & Louis, K. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Kruse, S., & Louis, K. (2007). Developing collective understanding over time: Reflections on building professional community. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 106-118). Berkshire: Open University Press.
- Kulinna, P., Scrabis-Fletcher, K., Kodish, S., Phillips, S., & Silverman, S. (2009). A decade of research literature in physical education pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 119-140.
- Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A., & Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(5), 534-551. doi: 10.1002/tea.20404
- Landau, B. (2009). Classroom management. In L. Saha & G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching: Part two* (pp. 739-754). New York: Springer.
- LaRocco, D. (2007). On the path to becoming a professional learning community: Charting change in one suburban middle school. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 75-101.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- LeCompte, M. (2009). Trends in research on teaching: An historical and critical overview. In L. Saha & G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching: Part one* (pp. 25-60). New York: Springer.
- Lee, A. (1996). How the field evolved. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction* (pp. 9-33). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lee, A. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3), 262-277.
- Lee, C. (2010). Soaring above the clouds, delving the oceans' depths: Understanding the ecologies of human learning and the challenge for education science. *Educational Researcher*, 39(9), 643-655. doi: 10.3102/0013189X10392139
- Lee, J., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to

- students. *Teaching & Teacher Education*, 27, 820-830. doi: 10.1016/j.tate.2011.01.006
- Lewthwaite, B. (2011). University of Manitoba Centre for Research in Youth, Science Teaching and Learning: Applications and Utility of Urie Bronfenbrenner's Bio-ecological Theory Monograph Series, Vol. 4. B. Lewthwaite (Ed.) Retrieved from <http://www.mern.ca/monographs/Bio-Ecological.pdf>
- Lieberman, A. (2012). Learning about professional communities. In C. Day (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 469-475). Oxon: Routledge.
- Lieberman, A., & Pointer-Mace, D. (2009). The role of "accomplished teachers" in professional learning communities: Uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 459-469. doi: 10.1080/13540600903057237
- Lieberman, A., & Pointer-Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88. doi: 10.1177/0022487109347319
- Light, R. (2008). Complex Learning Theory - Its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21-37.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2007). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18(3), 273-301. doi: 10.1080/09243450701434156
- Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(2), 159-187. doi: 10.1080/13632430801969864
- Little, J. (1981). *The power of organizational setting: School norms and staff development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.
- Little, J. (2006). Professional community and professional development in the learning-centered school: National Education Association.
- Little, J., & Horn, I. (2007). 'Normalizing' problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 79-92). Berkshire: Open University Press.
- Lomos, C. (2012). *Professional community and student achievement*. (Doctor), University of Groningen, Groningen.
- Lomos, C., Hofman, R., & Bosker, R. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching & Teacher Education*, 27(4), 722-731. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.003
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2012.713860>
doi:10.1080/13573322.2012.713860
- Louis, K., & Marks, H. (1996). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and students' experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Lund, J. (1992). Assessment and Accountability in Secondary Physical Education. *Quest*, 44(3), 352-360. doi: 10.1080/00336297.1992.10484061
- Makopoulou, K., & Armour, K. (2011). Physical education teachers' career-long professional learning: Getting personal. *Sport Education and Society*, 16(5), 571-591. doi: 10.1080/13573322.2011.601138
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW statistics (ex-SPSS)*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Marques, J. (2007). *Processos de liderança nos departamentos curriculares de Educação Física*.

- (Mestrado), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Martin, J., McCaughtry, N., Kulinna, P., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(2), 171-190. doi: 10.1080/17408980701345683
- Martinek, T., & Schempp, P. (1988). Chapter 1: An introduction to models of collaboration. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(2), 160-164.
- McCaughtry, N., Martin, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2006a). What makes teacher professional development work? The influence of instructional resources on change in physical education. *Journal of In-Service Education*, 32(2), 221-235. doi: 10.1080/13674580600650997
- McCaughtry, N., Martin, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2006b). The emotional dimensions of urban teacher change. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 99-119.
- McCaughtry, N., Tischler, A., & Flory, S. (2008). The ecology of the gym: Reconceptualized and extended. *Quest*, 60(2), 268-289.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2007). Building professional learning communities in high schools: challenges and promising practices. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 151-165). Berkshire: Open University Press.
- Meehan, M., Orletsky, S., & Sattes, B. (1997). *Field test of an Instrument measuring the concept of professional learning communities in schools* (U. D. o. E. Office of Educational Research and Improvement, Trans.) (pp. 74). Charleston, West Virginia: Appalachia Educational Laboratory.
- Melville, W., & Wallace, J. (2007). Metaphorical duality: High school subject departments as both communities and organizations. *Teaching & Teacher Education*, 23(7), 1193-1205. doi: 10.1016/j.tate.2006.10.002
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco: Josey Bass.
- Mitchell, M., Castelli, D., & Strainer, S. (2003). Chapter 2: Student performance data, school attributes, and relationships. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(5), 494-511.
- Morrissey, M. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Texas, Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education (pp. 378). Retrieved from www.spectrumofteachingstyles.org
- Nehring, J., & Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37(4), 513-535. doi: 10.1080/19415257.2010.536072
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. doi: 10.3102/0002831207302172
- OECD. (2009). *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices Vol. IV*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> doi:10.1787/9789264091559-en
- OECD. (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States Vol. IV*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> doi:10.1787/9789264096660-en
- OECD. (2013a). *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed Vol. II*. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results: Ready to learn – Students' engagement, drive and self-beliefs Vol. III*. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OECD. (2013c). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices Vol. IV*. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- Oliver, P., Marwell, G., & Teixeira, R. (1985). A theory of the critical mass. Interdependence, groupe heterogeneity, and the production of collective action. *American Journal of Sociology*, 91(3), 522-526.
- Olivier, D. (2009). *Professional learning communities assessment – Revised*. Paper presented at the

- Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*(12), 75-97.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da autoeficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicaso em professores de educação física*. (Doutoramento Não publicada), Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Onofre, M. (2003). Modelos de investigação sobre o ensino da educação física: Da antinomia à coexistência. *Boletim SPEF*(24/25), 63-72.
- Opfer, D., & Pedder, D. (2011a). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Opfer, D., & Pedder, D. (2011b). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24. doi: 10.1080/02619768.2010.534131
- Orland-Barak, L., & Tillema, H. (2006). The "dark side of the moon": A critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 1-12.
- O'Sullivan, M. (2002). Good data are all you have: The legacy of a PETE scholar. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 441-443.
- O'Sullivan, M. (2007). Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *Journal of Physical Education New Zealand*, 40(1), 10-13.
- O'Sullivan, M., & Deglau, D. (2006). Chapter 7: Principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 441-449.
- O'Sullivan, M., & Dyson, B. (1994). Rules, routines and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 361-374.
- Owen, N. (2009). Exercise Psychology: Building ecological underpinnings for public-health action. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 177-181.
- Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Sinclair, C. (2010). From committee to community: The development and maintenance of a community of practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 337-357.
- Patton, K., Parker, M., & Pratt, E. (2013). Meaningful learning in professional development: Teaching without telling. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4), 441-459.
- Pedroso, C. (2004). *Estudo da relação entre as percepções dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem em educação física, a sua agenda social e a participação nas aulas*. (Mestrado Não Publicada), Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (M. À. Pujol, Trans. 2ª ed.). Zaragoza: INDE Publicaciones.
- Piowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching & Teacher Education*, 30(1), 1-12.
- Postholm, M. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. doi: 10.1080/00131881.2012.734725
- Prusak, K., Pennington, T., Graser, S., Beighle, A., & Morgan, C. (2010). Systemic success in physical education: The east valley phenomenon. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 85-106.
- Reynolds, D. (2010). Smart school improvement: Towards school learning from their best. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* Springer International Handbooks of Education (Vol. 23, pp. 595-610). New York: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington DC: American Educational Research Association.
- Richmond, G., & Manokore, V. (2010). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Teacher Education*, 95, 543-570. doi: 10.1002/scs.20430

- Rink, J. (1996). Effective instruction in Physical Education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 112-128.
- Rink, J., French, K., Werner, P., Lynn, S., & Mays, A. (1992). The influence of content development on the effectiveness of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 139-149.
- Robinson, M. (2009). *A critical review of professional learning communities*. (Masters), Sierra Nevada College.
- Rodrigues, F. (1997). *Concepções de educação física escolar: Das representações, práticas e mensagens às imagens retidas pelos alunos*. (Mestrado), Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, M. (2007, Outubro/Dezembro 2007). Questões e razões: Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*, 71, 24-29.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rossi, T., Sirna, K., & Tinning, R. (2008). Becoming a health and physical education (HPE) teacher: Student teacher 'performances' in the physical education subject department office. *Teaching & Teacher Education*, 24(4), 1029-1040. doi: 10.1016/j.tate.2007.11.005
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1997). Norms of the school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 401-425.
- Saha, L., & Dworkin, G. (2009a). *International handbook of research on teachers and teaching: Part one*. New York: Springer.
- Saha, L., & Dworkin, G. (2009b). *International handbook of research on teachers and teaching: Part two*. New York: Springer.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*: OECD Publishing.
- Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G., Manzi, J., & Mathews, P. (2009). *Teacher evaluation in Portugal: OECD review*: OECD Publishing.
- Santos, M. (2007, Outubro/Dezembro 2007). Comunidade de prática: Que sentido no contexto educativo? *Revista NOESIS*, 71, 40-41.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural china. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258-276. doi: 10.1177/0022487109337279
- Scheerens, J., Hendriks, M., Luyten, H., Slegers, P., & Steen, R. (2010). Teachers' Professional Development - Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) J. Scheerens (Ed.) Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school-education/development_en.htm doi:10.2766/63494
- Schempp, P. (1993). Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(1), 2-23.
- Schleicher, A. (2011). Lessons from the world on effective teaching and learning environments. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 202-221. doi: 10.1177/0022487110386966
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organisation* (2^a ed.). London: Random House Business Books.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shulman, L. (1986a). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Shulman, L. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siedentop, D. (1988). *An ecological model for understanding teaching/learning in Physical*

- Education*. Paper presented at the New Horizons of Human Movements: Proceedings of the 1988 Seoul Olympic Scientific Congress, Seoul.
- Siedentop, D. (1994a). *Sport Education: Quality PE brought positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994b). Task-structure observation system (Observation protocol for instruction). In M. O'Sullivan (Ed.), *High school physical education teachers: Their world of work* (pp. 18-28). Columbus: Ohio State University School of Health, Physical Education and Recreation.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 427-440.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física* (4ª ed.). Zaragoza: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., Doutsis, P., Tsangaridou, N., Ward, P., & Rauschenbach, J. (1994). Don't sweat gym! An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 375-394.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. California: Mayfield Publishing Company.
- Sigurardottir, A. (2005). Studying and enhancing professional learning communities for school effectiveness in Iceland. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*, 3(1), 178-193. Retrieved from http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Abs_Sigurardottir.htm
- Sigurardottir, A. (2010). Professional Learning Community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412.
- Silva, L. (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo: Do isolamento profissional aos diálogos possíveis no projeto "línguas e educação"*. (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silverman, S. (1987). Trends and analysis of research on teaching in doctoral programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(1), 61-70.
- Silverman, S., & Manson, M. (2003). Research on teaching in Physical Education doctoral dissertations: A detailed investigation of focus, method and analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 280-297.
- Silverman, S., & Skonie, R. (1997). Research on teaching in Physical Education: An analysis of published research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3), 300-311.
- Silverman, S., Subramaniam, P. R., & Woods, A. M. (1998). Task structures, student practice, and skill in physical education. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 298-307. doi: 10.1080/00220679809597557
- Sinelnikov, O. (2007). *Teaching and learning how to teach Sport Education: An ecological analysis, motivational climate and professional development*. (Doctor of Philosophy), Auburn University, Auburn, Alabama.
- Sinelnikov, O., & Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222. doi: 10.1177/1356336X08090706
- Sirna, K., Tinning, R., & Rossi, T. (2008). The social tasks of learning to become a physical education teacher: Considering the HPE subject department as a community of practice. *Sport Education and Society*, 13(3), 285-300. doi: 10.1080/13573320802200636
- Solmon, M. (2006). Learner cognition. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 226-241). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sparkes, A. (1987). Strategic Rhetoric: A constraint in changing the practice of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 37-54.
- Stewart, C. (2009). *A multidimensional measure of professional learning communities: The development and validation of the learning community culture indicator (LCCI)*. (Doctor), Brigham Young University, Brigham Young, Idaho.
- Stodolsky, S., & Grossman, P. (1995). The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal*, 32(2), 227-250.

- Stoll, L. (2000). School culture. *School Improvement Networks' Bulletin*(9), 9-14.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll, L., & Louis, K. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (1^a ed.). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Stoll, L., & Louis, K. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). Berkshire: Open University Press.
- Strachan, K. (1996). *Cooperative learning in a secondary school physical education program*. (Masters), McGill University, Montreal.
- Stroot, S. (1996). Organizational socialization: Factors impacting beginning teachers. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction* (pp. 339-365). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stroot, S., Collier, C., O'Sullivan, M., & England, K. (1994). Contextual hoops and hurdles: Workplace conditions in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 342-360.
- Supaporn, S., Dodds, P., & Griffin, L. (2003). An ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 328-349.
- Symonds, J., & Gorard, S. (2008). *The Death of Mixed Methods: Research Labels and their Casualties*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, Edinburgh.
- Talbert, J. (1995). Boundaries of teachers' professional communities in U.S. high schools: Power and precariousness of the subject department. In L. Siskin & J. Little (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 68-94). New York: Teachers College Press.
- Teddie, C. (2010). The legacy of the school effectiveness research tradition. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* Springer International Handbooks of Education (Vol. 23, pp. 523-554). New York: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6
- Templin, T. (1988). Chapter 6: Teacher isolation: A concern for the collegial development of physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(2), 197-205.
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2009, 30 de Setembro de 2009). Professional learning communities Retrieved Fevereiro, 2011, from <http://www.centerforsri.org/plc/index.html>
- Thorburn, M., Carse, N., Jess, M., & Atencio, M. (2011). Translating change into improved practice: Analysis of teachers' attempts to generate a new emerging pedagogy in Scotland. *European Physical Education Review*, 17(3), 313-324. doi: 10.1177/1356336X11416727
- Tillema, H., & Van Der Westhuizen, G. (2006). Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 51-67.
- Tinning, R., & Fitzpatrick, K. (2012). Thinking about research frameworks. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sports* (pp. 53-65). London: Routledge.
- Tjeerdsma, B., & Coleman, M. (2009). An examination of "wash-out" and workplace conditions of beginning physical education teachers. *The Physical Educator*, 66(2), 97-111.
- Todorovich, J. (2009). Research on teaching health and physical education. In L. Saha & G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching: Part two* (pp. 1061-1078). New York: Springer.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Tozer, S., & Horsley, H. (2006). Chapter 8: Professional development of teachers in physical education - Where are we now? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 450-457.

- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 486-501). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tudge, J., Mokrova, I., Hatfield, B., & Karnik, R. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. doi: 10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x
- Ulrich-French, S., & Cox, A. (2009). Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 358-379.
- UNESCO. (2013). *Declaration of Berlin - MINEPS V*. Berlin: Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114e.pdf>.
- Van Der Mars, H. (2006). Time and learning in physical education. In D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 191-213). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Van Der Mars, H., Vogler, B., Darst, P., & Cusimano, B. (1994). Active supervision patterns of physical education teachers and their relationship with student behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 99-112.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching & Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). Teaching practices and pedagogical innovation: Evidence from TALIS Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en> doi:10.1787/9789264123540-en
- Visscher, A., & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities. *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-799. doi: 10.1080/0141192042000279503
- Voelkel, R. (2011). *A case study of the relationship between collective efficacy and professional learning communities*. (Doctor), University of California, San Diego, CA & California State University, San Marcos, CA.
- Vries, S., Jansen, E., & Grift, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching & Teacher Education*, 33, 78-89. doi: 10.1016/j.tate.2013.02.006
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahl-Alexander, Z., & Curtner-Smith, M. D. (2013). Influence of negotiations between preservice teachers and pupils on instruction within multi-activity and sport education units. *Sport Education and Society*, 1-17. doi: 10.1080/13573322.2013.835257
- Wang, C., & Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23(1), 1-22.
- Wang, C., & Ha, A. (2008). The teacher development in Physical Education: A review of the literature. *Asian Social Science*, 4(12), 3-18.
- Ward, P., & Ko, B. (2006). Publication trends in the Journal of Teaching in Physical Education from 1981 to 2005. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(3), 266-280.
- Ward, P., & O'Sullivan, M. (1998). Similarities and differences in pedagogy and content: 5 years later. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 195-213.
- Wathne, K. (2011). Movement of large bodies impaired: The double burden of obesity: Somatic and semiotic issues. *Sport Education and Society*, 16(4), 415-429. doi: 10.1080/13573322.2011.589640
- Wenger, E. (1998, February/26/2000). Communities of practice: Learning as a social system Retrieved November, 2010, from <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wesley, P., & Buysse, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 114-123. doi: 10.1177/027112140102100205
- Wathne, K. (2011). Movement of large bodies impaired: the double burden of obesity: somatic and semiotic issues. *Sport Education and Society*, 16(4), 415-429.
- Wheatley, K. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching &*

- Teacher Education*, 21(7), 747-766. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.009
- Wikley, F., Stoll, L., Murillo, J., & Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight european countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(4), 387-405. doi: 10.1080/09243450500234617
- Williams, R., Brien, K., Sprague, C., & Sullivan, G. (2008). Professional learning communities: Developing a school-level readiness instrument. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(74), 1-17.
- Wong, J. (2010). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 623-639. doi: 10.1080/03057920903553308
- Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4), 281-290.
- Wright, J., & O'Flynn, G. (2012). Conducting ethical research. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 66-78). London: Routledge.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso - Planejamento e métodos* (A. Thorell, Trans. 4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

CD de Anexos

Anexo A – Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados

Anexo B – Autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Anexo C – Carta de solicitação de autorização aos Encarregados de Educação

Anexo D – Guião do Estudo-Piloto

Anexo E – Guião de estratégia, planeamento e instrumentos de recolha de dados

Anexo F – Ficha modelo para indicação das escolas pelos peritos

Anexo G – School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ) – Versão Original

Anexo H – Autorização de utilização do SPSLCQ pelo Southwest Educational Development Laboratory

Anexo I – Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional (QDPECAP)

Anexo J – Estudo estatístico da normalidade multivariada e validação do Questionário do Departamento Profissional de Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional

Anexo K – Guião de entrevista semiestruturada ao Coordenador do Grupo Disciplinar de Educação Física

Anexo L – Grelha de observação das reuniões plenárias do Grupo Disciplinar de Educação Física

Anexo M – Registos de observação das reuniões plenárias do Grupo Disciplinar de Educação Física

Anexo N – Sistema e processo de codificação dos episódios das reuniões plenárias e dos documentos do Grupo Disciplinar de Educação Física para caracterização das propriedades Contexto e Processo

Anexo O – Questionário de Perceção do Professor sobre os seus Modos e Comportamentos de Gestão da Aula de Educação Física (QPPMeCGAEF)

Anexo P – Estudo estatístico do agrupamento de professores por perfis de negociação da agenda social dos alunos

Anexo Q – Questionário de Intenções, Conceções e Perceções da Ecologia da Aula de Educação Física (QICPEAEF)

Anexo R – Estudo estatístico da normalidade multivariada, consistência interna inicial, e de validação do segundo grupo ao Questionário de Intenções, Conceções e Perceções da Ecologia da Aula de Educação Física, com escala de cinco pontos

Anexo S – Estudo estatístico de validação do segundo grupo Questionário de Intenções, Conceções e Perceções da Ecologia da Aula de Educação Física, com escala de seis pontos

Anexo T – Estudo estatístico da normalidade multivariada e de validação do quinto grupo Questionário de Intenções, Conceções e Perceções da Ecologia da Aula de Educação Física, com escala de seis pontos

Anexo U – Estudo estatístico do agrupamento de alunos por perfis de agenda social para os professores selecionados

Anexo V – Protocolo de Observação da Ecologia da Aula

Anexo W – Fidelidade de observação da ecologia da aula

Anexo X – Entrevista ao Coordenador do Grupo Disciplinar de Educação Física

Anexo Y – Registos de observação das ecologias de aulas de educação física observadas